


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DAIANE NATALIA SCHIAVON

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS: SALA DE
RECURSOS E CLASSE COMUM**



ARARAQUARA – SP
2012

DAIANE NATALIA SCHIAVON

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS: SALA DE
RECURSOS E CLASSE COMUM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: CAPES

**ARARAQUARA – SP
2012**

DAIANE NATALIA SCHIAVON

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS: SALA DE
RECURSOS E CLASSE COMUM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: CAPES

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador (a): Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Cristina Cinto Araujo Pedroso

USP-RP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Ribeirão Preto

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Eliana Marques Zanata

UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a Deus, autor da criação, e a todas as pessoas que sonham e lutam pela inclusão educacional dos surdos e um ensino emancipatório para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me mostrar a cada manhã que é fonte inesgotável de amor e misericórdia. Pela graça de me dar a conhecer Sua vontade por meio da poderosa intercessão da Virgem Maria, da qual sou escrava e serva, e por ser ela quem tem me sustentado nos momentos de cruz.

A São Padre Pio de Pietrelcina, pai espiritual, São Miguel Arcanjo e Santa Terezinha, combatentes fieis junto a Deus, que sempre rogaram por mim em todos os momentos.

À minha família e meus padrinhos, por todo incentivo e carinho oferecidos.

Ao Vinicius, por ser reflexo do amor de Deus em minha vida, partilhar comigo todos os momentos e tornar mais doces meus sofrimentos e angústias.

À Denise Marina, companheira militante por uma educação verdadeiramente especial, pela presença em minha vida e por partilhar comigo o sonho de conhecer o “Vaticano”.

Às amigas, Débora Thomaz e Ketilin Pedro, por sempre me apoiarem e incentivarem apesar da distância, pois “perto estás, se dentro estás”.

Aos amados sacerdotes amigos, Pe. Maurício e Pe. Alexandre, por serem reflexo da dimensão do amor de Deus em minha vida e me incentivarem a seguir em frente.

Às amigas do Grupo de Estudos: Adriana, Neusa, Nilza, Aline, Juliessa e Giseli por todos os estudos, discussões e congressos, a presença de cada uma foi essencial. É muito bom poder compartilhar minhas idéias acadêmicas com vocês!

À minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Luci Pastor Manzoli, por sua paciência, dedicação, competência e carinho concedidos e por toda oferta de aprendizado. E especialmente pela providência de termos o mesmo “Santo” como intercessor.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a. Dra. Eliana Marques Zanata e Prof^a. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, essenciais para a finalização deste trabalho.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação. Obrigada pelo conhecimento!

A Direção da escola e as professoras que participaram da pesquisa. Em especial a brilhante professora Paula Giraldi, pela atenção e disponibilidade para a pesquisa, e, sobretudo

pelo amor oferecido aos alunos surdos. Obrigada pelo comprometimento com o verdadeiro sentido de uma educação de qualidade para todos.

Aos alunos surdos, por oportunizarem muitos ensinamentos e muitas trocas de experiência, mostrando que sempre temos o que aprender.

Agradeço a CAPES pelo incentivo financeiro à pesquisa e ao trabalho.

A essas pessoas, meu eterno carinho e gratidão, pois a conclusão deste trabalho foi possível, pois estavam presentes e deixaram marcas significativas em minha vida.

“Ninguém é suficientemente perfeito, que não possa aprender com o outro e, ninguém é totalmente destituído de valores que não possa ensinar algo ao seu irmão”
(São Francisco de Assis)

RESUMO

O presente estudo pretendeu investigar a organização do ensino para alunos surdos numa cidade do interior paulista. E especificamente a analisar o trabalho pedagógico realizado em Sala de Recursos; verificar como ocorre a relação entre a Sala de Recursos e a classe comum na organização do apoio ao aluno surdo; analisar o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos em relação ao aluno surdo, na perspectiva da professora habilitada e caracterizar a prática pedagógica das professoras da classe comum. Constituiu-se numa pesquisa de abordagem qualitativa. Participaram deste estudo cinco professoras, sendo uma de Sala de Recursos, habilitada em surdez e quatro de sala comum do ensino regular. Colaborou com a mesma a diretora do Departamento de Inclusão do município. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações em Sala de Recursos, entrevistas semiestruturadas com a professora habilitada em surdez e a diretora do Departamento de Inclusão do município e aplicação de questionários com as professoras do ensino regular. Os resultados indicaram que a formação do professor, tanto da Sala de Recursos quanto da sala regular deve ser permeada por práticas pedagógicas diversificadas e estratégias específicas com vistas a contemplar as características e diferenças do aluno surdo, uma vez que ela ocorre por meio de uma constante interação entre a formação inicial e continuada. Apontaram que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora habilitada em surdez oportunizaram progressos na aprendizagem desses alunos apontando um desenvolvimento escolar efetivo. As professoras do ensino regular apresentaram estratégias educacionais divergentes, contudo mostraram-se comprometidas com a inclusão desses alunos. Ressalta-se ainda a importância do papel do intérprete de LIBRAS junto ao aluno surdo e a professora da sala comum, viabilizando um ensino específico aos mesmos e atuando como mediador entre o conhecimento.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Surdez; Prática pedagógica; Sala de Recursos.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the organization of education for deaf students in the city of São Paulo. And will specifically examine the pedagogical work in the Resource Room; see how the relationship occurs between the resource class and common class organization supporting deaf student; analyze the specialized educational services performed at room Resources in relation to deaf student, the perspective of the teacher enabled and characterize the teachers' pedagogic practice of the common class. Constituted on a qualitative research study. The study included one Resources Room teacher, licensed in deafness and four teachers from the Regular Education. This study collaborated with the same director of the Municipal Department of Inclusion . The instruments that were used for collecting data were observations at the Resources Room, semi-structured interviews with the enabled teacher on deafness, the director of the Municipal Department of Inclusion, and questionnaires appliance from the teachers of the Regular Education. The results indicated that teacher's formation, both from the Resources Room and the Regular Education room, must be permeated by diversified pedagogical practices and specific strategies in order to consider the characteristics and differences from deaf students, since it occurs through a constant interaction between the initial and continuous training. The results pointed out that the pedagogical practices used by a qualified in deafness teacher allowed some progress in these students' learning, indicating an effective school development. Teachers from Regular Education showed different educational strategies, but showed themselves compromised with deaf students' inclusion. The importance of a LIBRAS's interpreter is detached to interact with the deaf student and a common teacher, enabling an specific teaching to deaf students and act as a mediator between deaf student and knowledge.

Keywords: School inclusion; Deafness; Pedagogical practice; Resources Room.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de escolas da Rede Municipal - 1º ao 5º ano que atendem alunos surdos	59
Quadro 2	Caracterização das professoras do ensino regular	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ASJ - Associação de Surdos de Jaú

ASL - American Sign Language

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDAU - Centro Educacional do Deficiente Auditivo

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos deficientes auditivos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos

HRAC-USP - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

SEESP - Secretaria de Educação Especial

ONU - Organização das Nações Unidas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFSCar - Universidade Federal São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	12
1.1 Levantamento de Estudos Científicos	14
2 INTRODUÇÃO	20
3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	25
4 ABORDAGENS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS	32
5 LINGUAGEM, COGNIÇÃO E LIBRAS	40
6 SURDEZ E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	46
7 OBJETIVOS DA PESQUISA	52
8 CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
9.1 Contextualização da inclusão educacional no município	61
9.2 Categorização da prática pedagógica da professora da Sala de Recursos	62
9.3 Caracterização da prática pedagógica das professoras do ensino regular	74
9.4 Observações na Sala de Recursos	82
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	98
APÊNDICE A - Levantamento de teses e dissertações	99
APÊNDICE B – Carta à Secretaria Municipal de Educação de Jaú	100
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101
APÊNDICE D - Autorização para pesquisa	103
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com Professora da Sala de Recursos	104
APÊNDICE F - Questionário com professoras da classe comum	105
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com a Diretora do Departamento de Inclusão do município	106
ANEXOS	107
ANEXO A - Aceite Comitê de Ética em Pesquisa	108
ANEXO B – Atividade 1: “MSN”	109
ANEXO C – Atividade 2: “Leão apaixonado”	111

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Considera-se de grande importância explicitar os ensejos que me motivaram a adentrar na área da Educação Especial, e mais especificamente no tocante a educação dos surdos, os quais sempre incitaram e alimentaram meus questionamentos.

Quando criança convivia com amigos e vizinhos com algum tipo de deficiência, e dentre eles, alguns surdos. Estes participavam das Missas, cuja paróquia eu sempre frequentei, tendo o apoio de uma intérprete de Língua de Sinais e isso foi me despertando o interesse em conhecer melhor sobre a sua educação na escola.

O pároco da comunidade sentindo a necessidade de contribuir para uma melhor interação desses fieis nas aulas de catequese e para um melhor entendimento do anúncio do evangelho, bem como possibilitar uma maior interação entre os surdos e os ouvintes, trouxe para a comunidade um curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

O curso foi oferecido por um instrutor surdo proficiente em LIBRAS da Associação de Surdos de Jaú (ASJ). Participei inicialmente do módulo básico, assim como de outros mais avançados, e dessa forma me sentia bastante instigada a continuar na área e a aprender essa Língua, aprendendo acima de tudo que a surdez não era limite para alcançar sonhos. Foi então essa experiência com os surdos que me fez olhar para dentro de mim e identificar as minhas próprias limitações.

Já com alguns conhecimentos básicos de LIBRAS, passei a colaborar na paróquia com as crianças surdas e fui percebendo que a surdez não limitava a aprendizagem desses alunos e sim a dificuldade de comunicação com as pessoas de seu meio.

Prestei então no ano de 2006 o vestibular para o curso de Pedagogia e fiz essa licenciatura na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, me graduando no final do ano de 2009. Durante a graduação cursei duas disciplinas relacionadas à Educação Especial, uma obrigatória sobre todas as deficiências, e outra optativa intitulada “Plano de Ensino Individualizado” (PEI), na qual elaborávamos planos de ensino para alunos com algum tipo de deficiência que eram apresentados e discutidos por meio de seminários. Meu grupo ficou incumbido de abordar a surdez e planos de ensino para esses alunos.

Em vista disso e para um aprofundamento da área, realizei alguns estágios por um tempo no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo - HRAC-

USP, órgão complementar da USP, que hoje se tornou um centro de referência para implantes cocleares e atendimento a surdos, e o Centro Educacional do Deficiente Auditivo – CEDAU, que tinha caráter com proeminência para o Oralismo, em vista de ter um alto índice de crianças implantadas e que recebiam orientação e reabilitação naquele centro. Pude então ter contato com as crianças surdas, suas famílias e os profissionais responsáveis pelo atendimento dessas crianças. Por meio destas observações, atreladas à disciplina cursada, percebi um grande amadurecimento de minha parte relacionado à área na qual gostaria de me aprofundar, e mais que isso, a enxergar as limitações do outro apenas como um modo diferente de vida do meu. Nesse sentido verifiquei a existência de algumas dificuldades relacionadas à educação dos surdos, como a sua escolarização e comunicação.

Estas experiências me motivaram a aprofundar na temática do Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse trabalho teci algumas considerações sobre as práticas pedagógicas de professores do ensino regular que possuíam alunos surdos incluídos em suas salas de aula, verificando por meio de observação quais eram as estratégias utilizadas pelos professores e sua relação com o aluno surdo, uma vez que estes alunos permaneciam a semana toda com estes professores, e em contra turno com uma professora de Sala de Recursos, habilitada em surdez. Realizei desta forma pesquisas em escolas do município de Jaú, rememorando as práticas por mim visualizadas em minha experiência no CEDAU em Bauru, e com os surdos que lá encontrei. Este envolvimento me proporcionou grandes experiências pessoais e profissionais, uma vez que tive a possibilidade de identificar na prática as abordagens relacionadas à educação do surdo. Neste tempo, pude participar de muitos encontros e eventos relacionados à temática da Educação Especial e assim aprofundar mais os conhecimentos.

Durante a graduação trabalhei na Rede Municipal de Jaú como monitora de alunos com deficiência. Por meio da aprovação em um concurso público, atuei um ano como monitora de um aluno com deficiência intelectual e dois anos como Intérprete de LIBRAS de dois surdos do primeiro ano do ensino fundamental regular. Assim que concluí a graduação, atuei como professora do terceiro ano do ensino fundamental na mesma Rede e concomitantemente como intérprete dos surdos.

Desde o início da graduação tinha o desejo de continuar minha carreira acadêmica e contribuir para a formação de novos profissionais, especialmente no tocante a área da surdez, tendo em vista o déficit de recursos humanos para lidar com esses alunos. No final de 2009

prestei o processo seletivo para ingressar no programa de pós-graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara. E depois de um tempo de espera tive a alegria de ser aprovada.

Este estudo fora pautado em questionamentos relacionados à prática pedagógica da professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez, e acerca da importância deste acompanhamento para os alunos, - uma vez que em outro trabalho as práticas da professora do ensino regular já haviam sido estudadas. Apresento este trabalho como fruto daquilo que plantei neste tempo, permeado por muito estudo, dedicação e orientação.

1.1 Levantamento de Estudos Científicos

Foi realizado um levantamento de teses e dissertações atreladas à temática Língua de Sinais e inclusão escolar do aluno surdo a fim de dialogar com a presente pesquisa, em base de dados em catálogos eletrônicos que disponibilizam publicações científicas tais como: Portal CAPES, IBICT, SCIELO, UFSCAR, USP, UNICAMP e Portal UNESP. Para a identificação desses estudos, foram indicadas na pesquisa eletrônica palavras chave como: “surdez”; “educação de surdos”, “Língua de Sinais”, e “Sala de Recursos e surdez”.

Os dados apresentados também estão organizados conforme consta no apêndice A. No portal da CAPES foi realizada uma busca com as seguintes palavras chave – sendo os números entre parênteses a quantidade de trabalhos encontrados com tais termos – Educação de surdos (15), surdez (59), Língua de Sinais (0), Sala de Recursos e surdez (0). No portal IBICT verificamos o seguinte: Educação de surdos (176), surdez (204), Língua de Sinais (19), Sala de Recursos e surdez (0). Já no portal SCIELO encontramos o seguinte: Educação de surdos (6), surdez (117), Língua de Sinais (5), Sala de Recursos e surdez (0). No portal do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar entre os anos de 2000 e 2010 encontramos: Educação de surdos (3), surdez (3), Língua de Sinais (0), Sala de Recursos e surdez (0). No portal da USP encontramos Educação de surdos (10), surdez (10), Língua de Sinais (20), Sala de Recursos e surdez (0). No portal da UNICAMP encontramos: Educação de surdos (37), surdez (72), Língua de Sinais (52), Sala de Recursos e surdez (0). E no portal da UNESP encontramos: Educação de surdos (8), surdez (6), Língua de Sinais (7), Sala de Recursos e surdez (0).

Sob esse prisma foram encontrados vários estudos que serviram de apoio e referência de diálogo a esta pesquisa e que foram selecionados pela proximidade com o tema a ser abordado.

Destacam-se: Lacerda (2000a), Paiva e Silva (2000), Martins (2004), Damazio (2005), Pedroso (2006), Botelho (2009), que tiveram por objetivo analisar temáticas que circundam a educação e inclusão do aluno surdo.

Lacerda (2000a) apresenta a pesquisa “A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: Trabalhando com sujeitos surdos”. Este trabalho pretendeu aprofundar aspectos da educação dos surdos, assumindo a Língua de Sinais como fundamental no processo educacional desses alunos. Para tal, a autora focalizou uma classe de segunda série do ensino fundamental na qual fora inserido um aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), acompanhado de uma intérprete. O foco das análises foi o papel da Língua de Sinais nas interações em sala de aula, entre o aluno surdo, a professora e os alunos ouvintes. O conhecimento dos sinais pela professora e pelos alunos ouvintes foi construído nas atividades cotidianas nas quais o aluno surdo estava envolvido, e assim, esse contato com a língua os levou ao domínio de uma série de sinais, permitindo dessa forma uma maior aproximação entre os alunos e a professora com o aluno surdo e com a LIBRAS.

Os dados revelaram as possibilidades de construção de linguagem por meio de uma “condição bilíngue especial para o sujeito surdo” (p.81). Os dados mostraram uma acolhida positiva acerca da Língua de Sinais pelos ouvintes e uma maior interação com o aluno surdo, bem como a importância da linguagem enquanto objeto constante de reflexão e diversidade em sala de aula, expandindo possibilidade de interação entre ouvintes e surdos. (LACERDA, 2000a).

Paiva e Silva (2000) apresenta a pesquisa intitulada “O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor”. A autora busca conhecer a imagem que professores de escola regular têm de seus alunos surdos, bem como a concepção que constroem acerca da surdez e de como esta imagem influencia em sua prática pedagógica. A pesquisadora utilizou entrevista e observação em sala de aula no ensino regular do ensino fundamental (1ª a 4ª série do Ciclo I) com professoras que tinham alunos surdos inseridos em suas salas.

Os dados analisados permitiram verificar que as professoras, embora não tivessem formação específica na área da surdez, perceberam que a dificuldade com a linguagem interfere em aspectos comportamentais, intelectuais e de aprendizagem. Permitiram verificar também que o aluno surdo não demonstra a sua capacidade real a ponto de ser considerado tão apto quanto o aluno ouvinte.

Esta hipótese vai ao encontro do que a própria autora considera serem “as duas visões diferentes de surdez, a clínico-terapêutica e a sócio-antropológica” (p.90), sendo esta primeira em que o surdo é visto como tendo uma deficiência auditiva e a segunda na qual o surdo é visto como diferente do ouvinte e dessa forma possui maneiras próprias de se comunicar, no caso, a Língua de Sinais (PAIVA E SILVA, 2000).

Martins (2004) traz a pesquisa “Os alunos surdos no Ensino Regular: o que dizem os professores”. A autora discute a experiência dos professores, tanto da rede estadual quanto da rede municipal, quanto ao processo de inserção dos alunos surdos nas classes comuns do ensino fundamental de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Analisou os depoimentos dos docentes acerca da surdez e das práticas pedagógicas que circundam a educação dos surdos inseridos nas respectivas salas de aula destes professores. Traz a situação cultural e histórica do município do interior do Mato Grosso do Sul, no qual fora realizada a pesquisa.

Verificou-se a falta de uma formação adequada aos professores entrevistados no que se refere ao ensino do aluno surdo e suas especificidades, mas alguns se valem de um comprometimento pessoal ao assumirem a responsabilidade frente a estes alunos. E a respeito de outros, no entanto, a autora ressalta:

Falta a esses profissionais ressignificar seu conceito de “deficiência”, porque enquanto permanecerem no meio escolar, com visões estereotipadas e fragmentadas acerca desses alunos, em contraposição à diferença e à pluralidade, o discurso inclusivo não será senão mera construção retórica, um faz de conta que manterá e levará adiante o mesmo enredo: o do fracasso escolar (MARTINS, 2004, p. 106).

Damazio (2005) aborda a temática “Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva”. Este estudo analisou a educação escolar de alunos com surdez na escola comum, segundo uma perspectiva educacional inclusiva. Trouxe para o trabalho questões polêmicas e alguns avanços relacionados a esta temática.

O estudo envolveu uma investigação em uma escola chamada “Ameduca”, contextualizando-a culturalmente, bem como apresentando seus projetos alternativos. A pesquisa envolveu quatro alunos com surdez grave ou profunda matriculados no Ensino Fundamental. Todos eles a frequentavam por mais de um ano e já haviam estudado em escolas especiais antes de estarem matriculados nesta. Nesse sentido, a autora apresentou os processos educativos desenvolvidos pela direção, que reconhece e valoriza as diferenças, demonstrando a capacidade

de alunos com surdez aprenderem em sala de aula por meio de adaptações e recursos alternativos. Dessa forma, destaca os progressos alcançados por esses alunos através das práticas pedagógicas utilizadas. Sua proposta educacional contava com três momentos: o atendimento educacional especializado em Língua de Sinais, em que os conteúdos curriculares eram explicados preferencialmente por um professor surdo; aulas em classe comum inclusiva, em que os conteúdos já explicados em Língua de Sinais eram novamente explorados pelo professor de classe comum; atendimento educacional especializado em Língua Portuguesa, momento no qual as especificidades do ensino dessa língua são observadas, e que era realizado posteriormente às aulas da classe comum. Contando ainda com uma parceria entre a professora do ensino comum e a professora de Língua de Sinais.

Aponta como condições para que a inclusão do aluno surdo ocorra de fato em uma escola comum, além da estrutura de sua organização pedagógica, um ensino de qualidade da segunda língua, o português falado e/ou escrito, bem como da Língua de Sinais enquanto atendimento especializado (DAMAZIO, 2005).

Pedroso (2006) traz a pesquisa “O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em LIBRAS atuando como intérprete”. A pesquisa tem como foco a escolarização de alunos surdos incluídos no Ensino Médio na interface da educação inclusiva e da educação bilíngue, através da atuação de um professor fluente em Língua de Sinais desempenhando também a função de intérprete nas aulas.

A pesquisa teve como participantes um aluno surdo, seis alunos ouvintes, cinco professores, um coordenador pedagógico do Ensino Médio diurno de uma Escola Pública Estadual de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, um vice-diretor e um professor fluente em Língua de Sinais.

Os resultados apontaram que o aluno surdo pode superar suas condições desiguais e desenvolver seu potencial cognitivo e que para isso a escola deve possibilitar elementos fundamentais para esta reorganização, ou seja, exige mudanças significativas em todo o sistema, no entanto, a escola estudada não se enquadra neste paradigma de mudança. Por meio dos depoimentos analisados a pesquisadora verificou que os professores se mostraram preocupados em compreender a surdez e a Língua de Sinais, bem como a condição do aluno, mas consideravam-se impossibilitados em ajudá-lo. E por meio destes também se verificou o favorecimento da solidariedade entre os colegas ouvintes e o surdo, bem como se relataram

problemas em função do comportamento do aluno, mas também sofrimento e angústia por parte deste por não se sentir incluído em decorrência de uma defasada política pública (PEDROSO 2006).

Botelho (2009) em sua dissertação de Mestrado intitulada “Um estudo da escrita de alunos surdos do ensino fundamental-ciclo III da rede municipal de Araraquara¹”, teve por objetivo fazer um levantamento do número de escolas nas quais os surdos estavam matriculados, bem como analisar a situação de escrita desse alunado no ciclo III do Ensino Fundamental dessa Rede. Apontou os seguintes dados sobre eles: cinco escolas no total, sendo dois na escola A, dois na B, um na C, quatro na D e dois na E. Em relação aos ciclos estão assim distribuídos: cinco no ciclo I, sendo três no 1º ano, um no 2º e um no 3º; três no ciclo II todos no 5º ano e três no ciclo III no 7º ano. A pesquisadora optou pelo ciclo III pelo ao fato de acreditar que os alunos nessa etapa de escolaridade já dominavam a escrita.

Os participantes dessa pesquisa foram dois alunos surdos do 7º ano sendo um com surdez bilateral severa e o outro com surdez bilateral profunda, seus dois professores de Língua Portuguesa e a intérprete de LIBRAS. Foi realizada a coleta de dados através de questionários com perguntas abertas para os dois professores e para a intérprete. Foram realizadas observações em sala de aula e recreações com as crianças, além de aplicar atividades individualizadas de produção de narrativas. Os resultados apontaram ainda que, mesmo com o pouco domínio que esses surdos têm sobre a LIBRAS, esta exerce grande influência em suas escritas como a omissão de artigos, preposições, conjunções, gênero, número dentre outros.

Muitas pesquisas foram levantadas, no entanto as que mais se aproximaram do objetivo deste estudo foram as acima citadas. As pesquisas referentes à Educação de surdos abordaram questões acerca das abordagens educacionais, bem como peculiaridades dos alunos surdos em diversos níveis de ensino. As que abordaram a surdez, em sua maioria, centralizaram seus estudos em questões referentes à patologia da deficiência e a comparação com ouvintes. Por último, as pesquisas alicerçadas no estudo da Língua de Sinais trazem questões atreladas à língua e a linguagem pela perspectiva de professores, alunos ouvintes e surdos.

Estes estudos foram de grande importância, no entanto não encontramos nenhuma menção acerca do que esta pesquisa pretende realizar, visando investigar a organização do

¹ De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, o Ensino Fundamental está dividido em ciclos. Compostos da seguinte forma: o ciclo I refere-se aos 1º, 2º e 3º anos, o ciclo II refere-se aos 4º, 5º e 6º anos, e o ciclo III refere-se aos 7º, 8º e 9º anos.

ensino para alunos surdos numa cidade do interior paulista. E especificamente a analisar o trabalho pedagógico realizado em Sala de Recursos; verificar como ocorre a relação entre a Sala de Recursos e a classe comum na organização do apoio ao aluno surdo; analisar o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos em relação ao aluno surdo, na perspectiva da professora habilitada e caracterizar a prática pedagógica das professoras da classe comum.

Esta problemática norteou a realização do presente estudo por permear o campo educacional para alunos surdos, em busca do cumprimento do direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o estudo torna-se relevante na medida em que esta etapa escolar incorpora neles uma nova fase de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, ou seja, a aquisição da Língua de Sinais, oportunizada pelo contato com o outro.

Espera-se que o presente trabalho contribua com os professores e especialistas em educação a fim de identificar e atender às necessidades dos alunos surdos, especialmente no que se refere às práticas de ensino. Dessa forma, apresentamos a seguir apontamentos relacionados a essa temática, acompanhados pela apresentação deste trabalho.

2. INTRODUÇÃO

O ensino como expressão da educação evidencia-se como prática social complexa, que é transformado pela ação e relação entre professores e estudantes, situados em contextos distintos, dessa forma, transformando-os dialeticamente (PIMENTA, 1997).

É um fenômeno historicamente situado e, por conseguinte, multirreferencial² que requer olhares distintos de vários campos do conhecimento. Torna-se, neste sentido, objeto de investigação da Didática.

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades — estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva (PIMENTA, 1997, p. 53).

A Didática vai se constituindo como teoria do ensino, não para apontar regras, mas para ampliar a compreensão das demandas que a atividade de ensinar mostra, a partir dos saberes acumulados. E por meio deles, buscar respostas e uma nova compreensão quanto à educação nos espaços escolares, uma vez que os professores atuam nesse campo com mais frequência (PIMENTA, 1997).

Expressa ainda o significado de uma “atitude teórica e prática de abordagem das questões do ensinar e/ou aprender. Nesse sentido, a referência à didática remete a um programa que busca a eficácia prática e a legitimação teórica” (PIMENTA, 1997, p.57). Considerando, dessa forma, a intrínseca relação entre a teoria e a prática e remetendo a diversas possibilidades oportunizadas pelo ensino.

Nesse sentido Candau (2000) aponta como desafio “romper fronteiras e articular saberes”, e no tocante a especificidade da Didática, trabalhar a “articulação com diferentes áreas do conhecimento. É importante também compreender o cruzamento de saberes que se dá no

² Segundo Ardoíno (1992), o conceito de multirreferencialidade, citado por Pimenta (1997) trata-se da “leitura plural dos objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes ângulos, implicando diversos olhares e linguagens específicos, apropriados às descrições requeridas, em função dos diferentes sistemas de referência” (ARDOÍNO, 19992, p.25).

cotidiano escolar: o saber docente, os saberes sociais de referência e os saberes já construídos pelos alunos” (CANDAU, 2000, p. 156).

Sendo os saberes dessa forma articulados, evidencia-se a relação entre a igualdade e a diferença. E esta última é defendida como direito, a fim de promover uma educação intercultural, isto é, uma interação, um diálogo entre as diferentes culturas. Segundo a autora

É preciso apostar na diversidade: [...] trabalhar a partir desta abordagem coloca muitas questões para a Didática. Supõe repensar temas que vão da seleção dos conteúdos escolares e do modo de se conceber a construção do conhecimento, à dinâmica do cotidiano das escolas e salas de aula, incluindo-se o tipo de trabalhos e exercícios propostos, os processos avaliativos, a construção de normas etc., assim como a formação inicial e continuada de professores e de educadores em geral (CANDAU, 2000, p.159).

Evidencia-se dessa maneira uma pluralidade de temáticas e aspectos que envolvem a Didática, e dentre estas, enfoques relacionados a trabalhar com a diferença, desde questões atreladas aos conteúdos à formação de professores.

Parafraseando as idéias de Pimenta (2000), uma especificidade desse ensino, enquanto movimento, é a ação refletida, a prática de educar (práxis), em que a utopia é essencial no sentido de ser “entendida não como um sonho desconectado do real, mas, pelo contrário, no sentido de enraizado no real, que dele emerge e para ele se volta, iluminando-o na direção de novas possibilidades” (PIMENTA, 2000, p.40).

De acordo com Veiga (1992, p.16) é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Perpassando por essa diversidade encontra-se a prática pedagógica, que também é uma prática social específica, passível de relacionar atividades didáticas com a comunidade e a sociedade (VEIGA, 1992).

No sentido desta relação, verifica-se que esta é complexa e plural, exigindo por parte dos professores os saberes científicos e experienciais, isto é, aqueles aprendidos no meio acadêmico e aqueles advindos de sua experiência em sociedade, permitindo assim uma reflexão num determinado contexto (VEIGA, 1992).

Segundo Libâneo (2000), o que define a prática como pedagógica é “a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas” (LIBÂNEO, 2000, 115). Tais orientações explicitadas efetivam-se em situações sociais concretas, através de condições e meios de direção do ensino.

O autor destaca ainda que a prática encaminha-se por objetivos diferentes conforme os interesses e necessidades de seus agentes sociais. Orienta-se

[...] de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO, 2000, p.115).

Conforme pontua o autor, esse fragmento expressa aspectos essenciais referentes à prática pedagógica, que parte das necessidades dos alunos e é permeada pela intencionalidade educativa presente no cerne da constituição da práxis social.

Para Sánchez e Romeu (1996), ao professor cabe desenvolver metodologias e estratégias diversificadas para o ensino de todos os alunos, com a finalidade de reinterpretarem os conhecimentos aprendidos em um espaço privilegiado de formação e reflexão.

O professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção deste processo reflexivo, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura (SÁNCHEZ E ROMEU, 1996, p.69).

Ainda de acordo com os autores, é por meio dessas estratégias que o professor faz sua intervenção no processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como possibilita condições para que estes sejam incluídos no meio social e cultural.

Nas práticas pedagógicas vários elementos importantes estão contidos, e dentre eles destacam-se “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas” (PIMENTA, 1997, p.59). Tais aspectos auxiliam na construção de uma didática mais efetiva frente à inclusão de alunos com deficiência e mais especificamente neste estudo, alunos surdos.

De acordo com Marchesi (1995a), em vista disso, práticas mais específicas são necessárias para o ensino, como estratégias diversificadas que possam favorecer o desenvolvimento da comunicação e da linguagem com a finalidade de oferecer uma resposta educacional satisfatória em sua aprendizagem.

Ressalta o autor que a metodologia utilizada em sala de aula, o “como ensinar”, é um dos aspectos que devem ser submetidos constantemente a uma revisão pelo professor, com o intuito

de adequá-los às oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, surdos e ouvintes. Considera ainda, que a presença de alunos surdos em sala de aula propicia reforçar alguns princípios metodológicos como:

1. Favorecer a atividade própria dos alunos e fomentar suas experiências diretas, como ponto de partida da aprendizagem.
2. Organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, para estimular a comunicação e cooperação entre os alunos.
3. Possibilitar a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, pelos diferentes grupos de alunos, o que facilita o trabalho mais individualizado para a criança surda, que pode, assim, ser ajudada pelo professor de apoio.
4. Utilizar constantemente métodos visuais de comunicação que sirvam de suporte à informação que é transmitida oralmente (desenho, leitura, vídeo, cartaz, etc.) (MARCHESI, 1995a, p.225-226).

Tais prerrogativas devem ser consideradas com o intuito de favorecer práticas mais específicas para o ensino do aluno surdo, além de contribuir com os demais alunos e potencializar relações mais satisfatórias entre os mesmos (MARCHESI, 1995a).

Ao fazermos referência à surdez e à educação dos surdos, faz-se necessário, como ponto de partida, o conhecimento a respeito de aspectos importantes relativos a estes. Segundo Marchesi (2004, p. 172), “a surdez ou a deficiência auditiva é qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva”. Assim a incapacidade parcial ou total da audição, segundo o autor e em determinados casos, pode vir a ser amenizada ou corrigida por meio de tratamentos e acompanhamentos que auxiliam neste processo para uma melhoria em suas condições de vida e para que os surdos sejam inseridos na sociedade, neste caso, a dos ouvintes.

É oportuno citar Sacks:

Ser surdo, nascer surdo coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos, num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar (SACKS, 1990, p. 129-130).

A surdez pode ser unilateral (acomete apenas um ouvido) ou bilateral (acomete ambos os ouvidos). Existem variáveis significativas de grande relevância como: o grau de perda, a localização da lesão, a etiologia, a idade de descoberta da surdez e da aquisição da lesão, bem como da estimulação familiar que a envolve e os fatores educacionais que a compreendem (MARCHESI, 2004).

Esta deve ser considerada não como deficiência a ser superada, mas como diferença a ser respeitada e, dessa forma compreender suas limitações e sua opção linguística. Em vista disso, aceitar que a sociedade deve se mobilizar para que o surdo seja de fato incluído (SKLIAR, 1997).

Assim, consideraram-se reflexões pertinentes ao ensino e a didática enquanto subsídios para a educação dos alunos surdos. No item 3, realizou-se uma retrospectiva histórica sobre a surdez, no contexto mundial e brasileiro, tecendo um vínculo com a história.

No item 4, procuramos retratar as abordagens educacionais, envolvendo os processos educacionais referentes à aprendizagem dos surdos, e que, ainda hoje, tem seus fragmentos dispersos em várias práticas nas escolas.

Já no item 5, trazemos reflexões especificamente sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição, atrelados à Língua de Sinais.

Foram abordadas no item 6 questões referentes à Surdez e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE - e as políticas públicas atreladas a estes.

No que se refere ao item 7, encontram-se descritos os objetivos geral e específicos da pesquisa, seguido pelo item 8 que retrata o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, seu delineamento e caracterização.

Nesta sequência temos o item 9 onde são apresentados e analisados os dados obtidos por meio de categorias que foram levantadas e, para finalizar, as considerações finais do trabalho.

3. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

3.1 No Mundo

Ao perfazer uma breve revisão histórica da educação dos surdos, vimos que durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média os surdos não eram considerados educáveis e a sua cura se daria apenas por meios milagrosos. As primeiras discussões sobre pessoas com surdez buscaram estabelecer direitos fundamentais da pessoa humana como, por exemplo, o direito à herança, contrair casamento, constituir família, receber instrução e desenvolver uma linguagem, mesmo quando esta não era possível mediante o uso da fala (JANNUZZI, 2004).

Ficaram, portanto, à margem da sociedade por um longo período de tempo e somente a partir do século XVI, no período de 1520 a 1584 na Espanha, com o monge beneditino Pedro Ponce de Leon é que surgiu a educação dos surdos. Esse monge ensinou quatro surdos, filhos da aristocracia, a falar latim, grego e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de astronomia e física. Sua metodologia consistia na escrita e oralização, além da dactilologia (representação manual das letras do alfabeto). Fundou uma escola para surdos e dessa forma surgiu os seus primeiros educadores, que começaram a admitir que educar surdos era algo possível. Anos mais tarde, em 1620, foi publicado o Livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que falava da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon, por Juan Martin Pablo Bonet (MOURA, 2000).

Em 1750, na Alemanha, Samuel Heinicke funda o Oralismo, que adotou uma metodologia conhecida como o “método alemão”. Para ele, o pensamento se configurava apenas através da língua oral, sendo dependente dela. A língua escrita assumiria um papel secundário, devendo acompanhar a língua oral e não anteceder-lá. Heinicke fundou a primeira escola pública que utilizava a abordagem oral na educação de surdos. Sua escola tinha nove alunos (MOURA, 2000).

Neste mesmo ano em que Heinicke fundou o Oralismo na Alemanha, na França o abade Charles Michel L'Epée aproximou-se de alguns surdos que caminhavam por Paris e verificou que desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal visuogestual e aprendeu com eles essa língua (Língua de Sinais). Dessa forma, desenvolveu uma abordagem educacional denominado “Sinais Metódicos”. O abade utilizou-se de uma metodologia que apresentou

resultados positivos na educação de surdos e em 1775 fundou a primeira escola pública para surdos em sua própria casa, em que alunos e professores usavam os chamados “sinais metódicos”. Em pouco tempo, sua escola chegou a atender 75 alunos, número elevado para a época (MOURA, 2000 e JANNUZZI, 2004).

A Instituição defendia como proposta que os professores aprenderiam os sinais com os alunos, para assim estabelecer uma comunicação e, por meio dela, a língua falada e a escrita seriam ensinadas. O abade L’Epée compreendia que a fala, a língua e o desenvolvimento pleno da linguagem eram aquisições diferentes. Para o abade, dominar uma língua oral ou gestual seria um meio para se chegar aos objetivos propostos e não a um fim. Dessa forma, ele concebia a Língua de Sinais como um instrumento capaz de desenvolver o pensamento e a comunicação (JANNUZZI, 2004).

Segundo Goldfeld (2002), as metodologias de L’Epée e Heinicke se confrontaram e submeteram-se à apreciação da comunidade científica. Os argumentos apontados por L’Epée foram considerados fortes e, com isso, foram negados a Heinicke recursos para ampliação de seu instituto. Assim, o século XVIII foi considerado o período mais significativo da educação dos surdos, pois teve grande impulso no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela Língua de Sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões. Sacks (1990) ressaltou os avanços da época ao afirmar que:

Esse período [...] testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1990, p. 37).

Movido pelo interesse em aprofundar conhecimentos acerca da educação de surdos, em 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet, seguiu para a Europa. Esse desejo pela educação de surdos, segundo Sacks (1990) surgiu porque Gallaudet, observando a brincadeira de algumas crianças em seu jardim, notou que uma menina não participava da diversão, Alice Cogswell. Descobriu que a menina era surda. A partir daquele instante, resolveu que ele próprio a ensinaria. Em conversas com o pai de Alice, o médico Mason Cogswell, sugeriu a fundação de uma escola para surdos em Hartford. Então, Gallaudet viajou para a Europa com o intuito de

encontrar um professor que poderia o ajudar a fundar uma escola em Hartford. Foi primeiramente à Inglaterra e encontrou-se com a família Braidwood, que se utilizava apenas da língua oral na educação de surdos, e estes se recusaram a ensinar a Gallaudet sua metodologia. Dessa forma, partiu para a França, onde teve contato com o método manual do Abade L'Epée (JANNUZI, 2004).

Em 1817 Gallaudet fundou a primeira escola para surdos nos EUA, acompanhado de um dos melhores alunos do Abade L'Epée, Laurent Clerc, que fazia uso de um francês sinalizado como forma de comunicação em salas de aula e conversas extraclases, ou seja, a união do léxico da Língua de Sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês. Nesse sentido, surge uma metodologia que seria utilizada mais tarde na abordagem da Comunicação Total. Evidencia-se dessa maneira a propagação destes ensinamentos, uma vez que “discípulos de L'Epée e de seus sucessores fundaram centenas de outras escolas, em moldes semelhantes, em todo o mundo” (MOURA, 2000, p.42).

De acordo com Goldfeld (2002), a partir de 1821, as escolas públicas americanas caminharam rumo a American Sign Language (ASL), e que por sua vez, perpassou pela influência do francês sinalizado. No ano de 1850, conforme ocorria na maior parte dos países europeus, a ASL e não o inglês sinalizado passa a ser utilizada nas escolas. Nesse período verifica-se uma elevação no grau de escolarização dos surdos, que aprendiam com mais facilidade as disciplinas ministradas em Língua de Sinais. “Em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet” (GOLDFELD, 2002).

A abordagem oral passa a se fortalecer a partir de 1860, em vista dos avanços tecnológicos que contribuíam com a aprendizagem da fala pelo surdo. Por meio destes, vários profissionais passaram a investir no “aprendizado da língua oral pelos surdos”, e nesse sentido surge a ideia de que a Língua de Sinais dificultaria a aprendizagem da língua oral, ideia esta que no mundo contemporâneo possui seus defensores. Com a morte de Laurent Clerc em 1869, os opositores à Língua de Sinais passam a se fortalecer (GOLDFELD, 2002).

Sacks (1990) ressalta a afirmação com referido apontamento

O grande ímpeto de educação e libertação dos surdos, que dominou a França entre 1770 e 1820, continuou assim seu curso triunfante nos Estados Unidos até 1870. (Clerc sempre ativo até o final de sua vida e com um grande carisma pessoal morreu em 1869). E depois – e esse é o ponto crucial em toda a história – a maré virou, voltou-se contra o

uso de Sinal por e para os surdos. Em vinte anos, o trabalho de um século foi desfeito (SACKS, 1990, p. 41).

Goldfeld (2002) considerou que embora apontadas as divergências entre as propostas educacionais para o surdo, até o final do século XIX houve uma expressiva utilização das línguas de sinais. No entanto em 1880, foi realizado em Milão o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, durante o qual se realizou uma votação sobre qual abordagem deveria ser utilizada na educação dos surdos. A votação acabou sofrendo grande influência do mais importante defensor do Oralismo, Alexander Graham Bell (o nobre inventor do telefone e cuja esposa era surda), que considerou esta perspectiva como a mais indicada. Dessa forma foi proibido oficialmente o uso da Língua de Sinais. A autora ressalta que foi negado o direito ao voto por parte dos professores surdos.

Nesse sentido, o aprendizado da língua oral se tornou o grande objetivo dos educadores, em que se esperava que os surdos se desenvolvessem como os ouvintes por meio da língua oral. Dessa forma a educação dos surdos passou por uma expressiva mudança em sentido oposto à educação do século XVIII, quando a sociedade passa a perceber as potencialidades dos surdos advindas pela Língua de Sinais. No século XX, grande parte das escolas em todo o mundo deixa de usar a Língua de Sinais. A língua oral torna-se o objetivo principal da educação das crianças surdas e para dominarem essa língua, dedicavam a maior parte do tempo recebendo treinamento oral e com isso o ensino de “disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Em 1968 surge a Comunicação Total, privilegiando a comunicação e não a língua, e dessa maneira faz uso de todas as formas de comunicação possíveis. A Universidade Gallaudet, “que já utilizava o inglês sinalizado, adotou a Comunicação Total e se tornou o maior centro de pesquisa dessa filosofia” (GOLDFELD, 2002, p.32).

Esta abordagem predominou em todo o mundo até a década de 1970. Neste mesmo ano William Stokoe publicou um artigo no qual abordou a American Sign Language – ASL, como uma língua com todas as características das línguas orais. Stokoe era considerado “pai da linguística da Língua de Sinais” e contribuiu em muito para a preservação desta Língua na comunidade surda (SACKS, 1990).

Por meio da publicação deste artigo surgiram várias pesquisas referentes à Língua de Sinais na vida do surdo, que, atreladas à insatisfação dos educadores e dos surdos com a abordagem oral, originaram a utilização “da Língua de Sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda” (GOLDFELD, 2002, p.31).

Segundo a autora, a partir da década de 1970, em “países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a Língua de Sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral”, isto é, o surdo poderia utilizar as duas línguas, mas não de forma concomitante (GOLDFELD, 2002, p.31).

Desta maneira, traçamos um breve histórico da educação dos surdos no mundo e a seguir traremos um recorte do panorama brasileiro.

3.2 No Brasil

No Brasil, mais precisamente em 1855 surgiu a educação de surdos, com o apoio de D. Pedro II, que trouxe para o Rio de Janeiro um professor surdo francês, Hernest Huet, que começou a lecionar para dois alunos surdos, surgindo então em 1857 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que utilizava a Língua de Sinais. Huet ensinou estes alunos surdos através da Língua de Sinais Francesa, contudo mesclando-a com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos no Brasil. E em 1861 o surdo francês deixou a direção do Instituto (MOURA, 2000).

A partir de 1911, seguindo a tendência da época, no Brasil o INES passou a estabelecer o Oralismo puro em suas disciplinas, no entanto, a Língua de Sinais perdurou nas salas de aula até 1957, quando sua utilização foi proibida, embora ainda fosse usada pelos alunos nos corredores e pátios da escola. Desta forma, a educação dos surdos foi aos poucos se fortalecendo dentro de várias tendências educacionais antagônicas (MOURA, 2000).

Com o decorrer dos anos, sentiu-se a necessidade de criar uma organização nacional que atendesse as pessoas surdas do país. Nesse sentido, em 1977, como resultado da reunião que contou com a participação de várias entidades que trabalhavam com esse enfoque, fundou-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, com sede no Rio de Janeiro, e a princípio conduzida por ouvintes (MOURA, 2000).

No fim da década de 1970 chegou ao Brasil a Comunicação Total, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet. A Comunicação Total é uma “filosofia educacional (que) implica numa nova maneira própria de se entender o surdo e, a partir daí, pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho, que vise (a) programas para seu atendimento e seu processo educacional” (CICCONE, 1996, p. 6-7).

Segundo Deliberato (2001), esta surgiu em oposição ao Oralismo. Defende o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação: fala; leitura labial; escrita; desenho; Língua de Sinais; alfabeto manual. Essa abordagem sustenta o uso simultâneo da fala e da Língua de Sinais.

Na década seguinte começa no Brasil o bilinguismo, com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, essa abordagem propõe que o surdo se aproprie de duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e, secundariamente, a língua falada e/ou escrita de seu país (GOLDFELD, 2002).

Segundo Lacerda (1998), o Bilinguismo é considerado um canal visuogestual de suma importância para a aquisição de linguagem do surdo, e se contrapõe ao Oralismo e a Comunicação Total. A autora defende a efetividade da Língua de Sinais, advogando dessa forma que “cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra” (LACERDA, 1998, p.73).

Ainda segundo a autora, esta considera que as duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa não devem se sobrepor. A aprendizagem da LIBRAS “deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda e a língua falada deve ser ensinada por uma outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo” (LACERDA, 1998, p.73).

Ainda nesta década, escolas que eram oralistas, adotam uma abordagem mista utilizando o chamado Bimodalismo, em que os dois modos de conversação, isto é, a oralidade e os sinais eram enfatizados (MOURA, 2000).

Em 1983, a Comunidade Surda³ instituiu uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, constituída por um grupo, embora não oficializado, mas explorando uma participação mais efetiva e significativa nas decisões da diretoria da FENEIDA e, no ano de 1987, essa

³ A Comunidade Surda é o local em que o surdo não se envergonha de ser surdo, mas “encontra, pelo menos parcialmente, uma resposta para a interação insuficiente no mundo ouvinte” (MOURA, 2000, p. 71).

Comissão conquista a presidência e passa a ser chamada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Esta Federação, até 2008, contava com filiados em diversos Estados brasileiros como: Amazonas, Bahia, Brasília, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo (INES, 2011).

Somente em meados do século XX, associações de surdos passaram a advogar em causa própria, determinando mudanças sociais importantes para a participação cidadã. De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (2011), por meio da organização das minorias no âmbito mundial, por terem seus direitos de cidadãos garantidos, os surdos passaram a apresentar suas reivindicações, e estas em prol do respeito à língua de sinais, ensino de qualidade, acesso aos meios de comunicação (legendas) e a intérpretes, entre outras (INES, 2011).

Na história da educação de surdos, verificam-se embates em relação à melhor forma de escolarização destas pessoas, e esta, pautada em abordagens educacionais distintas, que por sua vez vem se modificando ao longo da história.

Nesse sentido evidencia-se que as três abordagens educacionais, Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo coexistem, e por ventura podem ser encontradas nos mais diversos países. O entendimento de cada uma delas com seus prós e contras e peculiaridades se faz necessário para olharmos para a educação do aluno surdo. Por este motivo no próximo item adentraremos nestas características.

4. ABORDAGENS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Tendo em vista as três abordagens educacionais que permeiam a educação dos surdos – o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo – e os seus fragmentos deixados na prática pedagógica de vários professores, torna-se relevante analisarmos brevemente os pressupostos e objetivos destas. A opção por este caminho se dá pelo fato de encontrarmos traços e estratégias dessas abordagens metodológicas ainda presentes no cotidiano, tanto na prática de professores de Salas de Recursos, quanto na prática orientada de professores de classes comuns.

O Oralismo visa à integração dos surdos na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral; propõe-se que a aquisição da fala deva ser iniciada o mais cedo possível, rejeitando qualquer forma de gestualização. Defende a utilização da fala, ou seja, possui a modalidade auditiva-oral, visando ensinar o surdo a falar. Os “oralistas defendem que a oralização só pode ocorrer pela oralização, não significando a linguagem em ação” (GOLDFELD, 2002).

De acordo com Salles (2004), essa abordagem teve seu auge e hegemonia a partir do Congresso Internacional de Surdo Mudez, em Milão em 1880, quando foi abolido o uso da Língua de Sinais, até aproximadamente 1970. Segundo o autor, “nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” (SALLES, 2004, p. 55). Neste caso, para a aquisição da fala é indispensável a utilização do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), e também um acompanhamento sistematizado de um fonoaudiólogo.

O “Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva” considera Goldfeld (2002, p.34), e em vista disso, essa estimulação deveria favorecer a aquisição da língua oral à criança surda, por meio de um aproveitamento de resíduos auditivos dos surdos, auxiliando-os a discriminar sons e assim, submetendo a criança a um “processo de reabilitação”.

A criança surda não tem condições de adquirir uma língua oral apenas pelo diálogo, pois é através do processo de internalização de uma língua que o pensamento e a cognição da criança desenvolver-se-ão. Para tanto, várias contribuições, como por exemplo, a terapia fonoaudiológica e uma série de estímulos são necessárias para a aquisição deste tipo de língua. A autora ainda cita Bakhtin no que diz respeito ao contexto:

É errôneo acreditar que o domínio das estruturas gramaticais de uma língua possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. Como diz Bakhtin, não são palavras o que dizemos e sim verdades e mentiras, coisas boas ou coisas más, ou seja, o conteúdo do que é dito no contexto discursivo (GOLDFELD, 2002 p. 94).

Esta abordagem desconsidera os aspectos cognitivos que decorrem do desenvolvimento da linguagem, limitando-se à “transmissão de conteúdos”, utilizando apenas o canal auditivo-oralfonatório, levando a criança a oralizar, e, por conseguinte possibilitando sua integração na sociedade. Ainda assim, normalmente a criança sofrerá dificuldades cognitivas e sociais, as quais serão sempre diferentes das crianças ouvintes (GOLDFELD, 2002).

O processo de aquisição de língua e linguagem mantém-se restritos, uma vez que os adeptos desta abordagem

[...] percebem a língua somente como um código formado por regras gramaticais que tem por objetivo final a comunicação. Esses profissionais não percebem que a comunicação é o início do processo de aquisição de linguagem e não o seu fim, ou seja, não percebem a importância da interação verbal e do contexto, além de não perceberem também a determinação da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional e que a linguagem possui duas funções igualmente importantes: a função comunicativa e a função cognitiva (GOLDFELD, 2002 p. 97).

Desse modo, o Oralismo visa aproximar os surdos do padrão considerado normal pela sociedade, isto é, aqueles que utilizam a comunicação oral. Em suma, o Oralismo puro, aquele que tem por objetivo o desenvolvimento da fala por meio dos resíduos auditivos, desdobra-se em outras abordagens, mais flexíveis quanto à comunicação, mas mantendo o mesmo objetivo.

Mediante esta abordagem, encontram-se os métodos uni e multissensorial. O método unisensorial utiliza apenas o resíduo auditivo na educação da criança, não são permitidos gestos ou leitura labial, objetivando “integrar a audição na personalidade da criança”. Já o método multissensorial, além de estimular o canal auditivo, também busca desenvolver o canal visual (com leitura orofacial) e o tátil-cinestésico, não permitindo, contudo, o uso do alfabeto digital (RABELO, 1996, p. 85).

Encontramos ainda a metodologia audiofonatória, conhecida como método Perdoncini, bastante utilizada no Brasil, chamando a atenção da criança para qualquer tipo de som, e por meio de situações concretas possibilitando a pronúncia das mesmas (GOLDFELD, 2002).

Segundo Moura (1993), esta abordagem finalizou-se demonstrando o fracasso advindo dela em nome de uma fictícia integração.

São poucos os surdos que conseguiram uma oralização suficientemente boa, numa abordagem puramente oralista, para que pudesse interagir e se “integrar” no mundo dos ouvintes. Mesmo estes surdos acabam na sua maior parte, não se integrando e ficando sem um lugar próprio na sociedade (MOURA, 1993, p.3).

No intuito de subsidiar a situação de fracasso deixada pelo Oralismo, pois muitos surdos não obtinham sucesso com as terapias da fala, originou-se a Comunicação Total. Ressalta-se que essa abordagem defende o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação: fala; leitura labial; escrita; desenho; Língua de Sinais; alfabeto manual, etc. Na prática, sustenta o uso simultâneo da fala e da Língua de Sinais (DELIBERATO, 2001).

Os profissionais envolvidos aliaram a língua oral com os elementos da língua de sinais. Neste momento se iniciou o reconhecimento da importância da língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

A Comunicação Total “entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca”, considerando o indivíduo e suas potencialidades. A autora ilustra seu pensamento com relação à liberdade de estratégias que a abordagem educacional utiliza por meio da compreensão de como a pessoa com surda é vista, sendo preciso

[...] entender aquele que não ouve *não* como alguém “não eficiente” (ou “deficiente”...), mas como pessoa que tem o direito de crescer e se desenvolver, segundo suas possibilidades e necessidades. E significa, também, uma atitude de repúdio a posturas que o “pré-conceituem” por considerá-lo e entendê-lo, apenas, a partir do dado orgânico de sua privação sensorial (CICCONE, 1996, p.7).

Esta abordagem defende o uso simultâneo dos códigos manuais com a língua oral, como o alfabeto manual, o português sinalizado e o “*pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso o português e a Língua de Sinais)”, que ocorre quando o indivíduo tenta utilizar duas línguas com estruturas diferentes ao mesmo tempo. Dessa forma, utiliza-se o Bimodalismo, ou seja, códigos manuais que obedecem à organização estrutural da língua oral (CICCONE, 1996).

De acordo com Brito (1993), embora com a Comunicação Total, as interações continuavam limitadas, uma vez que esta abordagem não proporcionava uma língua partilhada que favorecesse a aquisição da linguagem aos seus usuários. E, dessa forma, por estes problemas advindos do Oralismo, ainda presentes na Comunicação Total e o fracasso enfrentado pelos

surdos, avançam pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais e que contribuíram com o Bilinguismo.

A partir da década de 1980, mais efetivamente na década de 1990, surge em relação ao surdo uma nova visão acerca da língua de sinais, o Bilinguismo. Esta abordagem defende que o surdo seja bilíngue, isto é, deve se apropriar da Língua de Sinais como a primeira língua e, secundariamente, a língua falada e/ou escrita de seu país (GOLDELD, 2002).

O Bilinguismo bastante forte e (defendido) utilizado no interior da comunidade surda defende o uso da Língua de Sinais como forma de linguagem mais acessível aos surdos, pois é considerada sua língua natural. Assim, a educação bilíngue propõe a Língua de Sinais no trabalho educacional como fundamental para a aquisição da linguagem pela pessoa surda (GOLDFELD, 2002).

Um aspecto importante que deve ser mencionado é o biculturalismo, que presume pensarmos acerca das características culturais. A pessoa surda se insere em duas culturas distintas: em sua própria comunidade surda, com cultura e costume adequados, porém também participa de outra cultura, a da comunidade ouvinte, uma vez que de uma forma ou de outra se agrega a esta (GOLDFELD, 2002).

Os surdos buscam, por meio do uso de gestos, estabelecerem suas relações uns com os outros, de modo que possam se comunicar e interagir na sociedade, ou seja, esta é usada como instrumento de comunicação, de forma a garantir o seu desenvolvimento intelectual e social.

Segundo Goldfeld (2002), a abordagem bilíngue acredita que “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez”, ou seja, reconhece o surdo, sua identidade e suas particularidades, além de considerar que eles formam uma comunidade, com cultura e língua própria.

Neste sentido, advoga-se que a abordagem bilíngue uma vez que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” (LACERDA, 2000a, p.73). E assim considera também que a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, oral e/ou escrita, seja ensinada a este tendo como subsídios os conhecimentos adquiridos pela LIBRAS.

A Língua de Sinais é de natureza visuoespacial e é adquirida pelos surdos com naturalidade e rapidez, pois permite uma comunicação eficiente e completa. Nesta, são utilizadas

expressões fisionômicas e movimentos do pescoço em sincronia com o movimento manual, há também simultaneidade na realização de categorias linguísticas. As unidades constitutivas do sinal são: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressões não-manuais (ERNESTINO, 2006, p.241).

Segundo Brito (1996) a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda é semelhante ao processo de aquisição da língua falada por uma criança ouvinte, pois se trata de ser adquirida e vivenciada. O autor ressalta que

[...] a aquisição de uma língua gestual-visual, tem para criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto à aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte, desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura de mundo” nos termos de Paulo Freire (BRITO, 1996, p. 68).

Neste fragmento evidencia-se o processo de aquisição da língua pelo qual passa a criança surda, o qual propicia condições de desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, “leitura de mundo” (BRITO, 1996).

Nesse sentido, segundo Moura (1993, p.1), “o objetivo da educação bilíngue é que a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico paralelo ao verificado na criança ouvinte”, e assim desenvolver-se inserido na cultura ouvinte e na comunidade surda por meio do acesso às duas línguas.

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a LIBRAS, conferindo a ela o *status* de língua oficial brasileira, ganhando assim legitimidade entre as comunidades surdas. No entanto, somente em 2005 é que esta Lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 e efetivamente implementada pelos órgãos e instituições, a fim de garantir o direito da comunidade surda a uma educação bilíngue e o direito a intérprete de LIBRAS entre outras providências. Verifica-se assim, por meio de documentos legais, a importância deste profissional junto ao professor da classe comum, mediando conhecimentos entre o educador e o aluno surdo (LACERDA, 2009).

Por meio deste Decreto que regulamenta a LIBRAS, segundo Martins (2005, p. 2), é possível percebermos “uma crescente aceitação social da Língua de Sinais como parte fundamental na vida da pessoa surda”, ou seja, por meio desta conquista legal o surdo tem o direito do uso da Língua de Sinais em todos os locais da sociedade, e com relação ao ambiente educacional vemos que além de receber o surdo, a escola deve respeitar as condições linguísticas

deste aluno, oferecendo “subsídios metodológicos específicos para seu pleno desenvolvimento educacional, previsto pela Lei” (MARTINS, 2005, p.2).

Mediante esta gama de estratégias, verifica-se como instrumento primordial e relevante à socialização e aprendizagem do surdo a presença do intérprete de LIBRAS. Este se coloca “diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes” (QUADROS, 2004, p.27).

Por meio deste profissional o surdo pode participar de atividades sociais e tem maiores possibilidades de interação e atuação, à medida que compreende as informações veiculadas e tem acesso a elas. Também é de grande relevância a atuação deste profissional a fim de permear a comunicação entre surdos usuários da LIBRAS e os não usuários, bem como com os ouvintes (QUADROS, 2004).

Para a efetivação do direito à informação para os surdos, torna-se necessário e essencial o reconhecimento do intérprete, pois oportuniza a comunicação entre o surdo e o ouvinte, devendo possuir além do domínio da LIBRAS “o conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, da comunidade surda e convivência com ela” (LACERDA, 2009, p.28).

Quanto à legislação que regulamenta a profissão de Intérprete de LIBRAS, evidencia-se no Art. 2º que o “tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p.1). E são atribuições a este, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p.1).

Remetendo-se ao contexto educacional, o intérprete deve intermediar todas as relações no processo de ensino aprendizagem em sala de aula a fim de subsidiar os conhecimentos do professor, contudo

Além dos conhecimentos necessários para que interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2009, p.34).

Para tanto, o intérprete necessita estar atento ao modo como ocorre a aprendizagem dos alunos surdos e de como estes interagem e participam durante as aulas. Sendo assim, deve atuar juntamente ao professor da classe comum para verificar como isso acontece, servindo, pois, como mediador neste processo e buscando se abster de inferir nesta comunicação. Vemos que

[...] o professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (QUADROS, 2004, p. 29).

Ressalta-se a importância do intérprete na educação do aluno surdo, desde que, atrelado ao trabalho do professor, e estes, professores e intérpretes, envolvidos pelo comprometimento de uma educação de qualidade para todos. E, desta forma, promover uma educação inclusiva na instituição escolar, que de acordo com a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” (BRASIL, 1994) define como escola inclusiva aquela que é capaz de atender a todos os seus alunos adequadamente, independente da cultura, condição social, condição intelectual ou condição física e proclamando que o processo inclusivo deve estar ligado a todos os segmentos da sociedade. Em vista disso o intérprete se configura como um instrumento de apoio para um atendimento mais específico e adequado para os alunos surdos.

As estratégias educacionais para a inclusão destes alunos no ensino regular perpassam então pelo oferecimento deste suporte, a fim de oportunizar o acesso ao conhecimento por meio do respeito à sua língua. O intérprete deve adotar determinados cuidados para que isso ocorra, como transmitir ao professor dúvidas e questionamentos dos alunos, embora muitas vezes o próprio professor transfira a questão da aprendizagem a este. Nesse sentido, recomenda-se ao intérprete educacional “direcionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma

o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado” (QUADROS, 2004, p.63).

Atualmente ainda existe um hiato entre as três abordagens educacionais em que se evidenciam aspectos distintos e divergentes relacionados à aquisição da linguagem pelo surdo. Contudo deve-se considerar a melhor opção educacional para a criança surda a fim de possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, bem como da linguagem (GOLDFELD, 2002).

Dessa maneira, caracterizam-se as diferenças existentes entre estas abordagens e a relevância deste conhecimento para o processo educacional do aluno surdo. E, para este fim, se faz necessário compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem e da cognição. Discorreremos a seguir sobre essas questões atreladas à Língua de Sinais.

5. LINGUAGEM, COGNIÇÃO E LIBRAS

Partindo do pressuposto de que a criança, antes de começar a falar, usa o olhar, a expressão facial e os gestos para se comunicar com os outros; a aprendizagem do código linguístico se baseia no conhecimento adquirido em relação a objetos, ações, locais, propriedades, etc, resultado da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental (MARCHESI, 1995b).

Ainda de acordo com o autor, para que a comunicação se efetive, deve-se estabelecer um diálogo significativo, no qual é necessário conhecer as intenções do emissor e do receptor e as regras conversacionais. Segundo Marchesi (1995b):

A comunicação é o veículo básico para a transmissão de informação, baseia-se na aceitação mútua de normas implícitas, de contextos compartilhados e de informações aceitas [...], baseia-se no conhecimento de que as expressões podem cumprir diferentes funções, que dependem das intenções do falante, que devem ser interpretadas pelo ouvinte, por meio de dados contextuais ou expressivos (MARCHESI, 1995b, p.203).

É por meio da linguagem que a criança se reconhece no mundo e passa a compreender o mesmo, sendo esta parte essencial no desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky ressalta que a linguagem tem um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança, sendo um fator de vital importância para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Percebe esta como função reguladora do pensamento, ou seja, é através dela que a criança reelabora suas ideias (VYGOTSKY, 1993).

Marchesi (1995c, p. 85) define linguagem como “uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito”, ou seja, é muito mais que falar ou mesmo compreender o que se fala, é uma maneira de se comunicar e expressar pensamentos. Dessa forma, segundo o mesmo autor, temos que “a linguagem serve para planejar e regular a ação humana”, na qual esta ação é convertida em maneiras alternativas de expressar ideias e ideais.

Para Vygotsky (1989), o conceito de fala se refere “à linguagem em ação”, envolvendo uma conotação de ação e interação do falante no diálogo. Refere-se à linguagem de forma abrangente, em que esta envolve significação, ou seja, “que tem um valor semiótico, e não se restringe apenas a uma forma de comunicação, se constituindo o pensamento do indivíduo”.

Dessa forma, considera-se a dimensão do sujeito e sua percepção acerca do que está a sua volta (VYGOTSKY, 1989).

A aquisição da linguagem, para Vygotsky (1989), não se encerra quando a criança domina as estruturas linguísticas, mas percorre o caminho da evolução do significado, que se difere ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Ainda salienta a noção de sentido, signo e significado, em que o sentido é uma parte do signo, constituído pelas vivências e relações interpessoais do indivíduo e de seu contexto, e o significado é a “parte mais estável do signo”, ou seja, os indivíduos de uma comunidade compartilham vários significados, mas atribuem a estes sentidos diferentes, de acordo com suas próprias concepções (GOLDFELD, 2002).

A significação para Bakhtin (1990) é um aspecto importante da língua, utilizando-se dela para conceituar “significação e tema”. Dessa forma, considera-se que a “significação” permeia um aspecto estável e arbitrário, e o “tema” um aspecto não estável, emergindo de um diálogo contextualizado. Em vista disso, encontramos a enunciação, que “ganha sentido no contexto social no qual está inserida”, ou seja, por meio das relações construídas entre os membros da sociedade e constituindo a consciência do indivíduo. Esta funciona como elo entre o psiquismo e a ideologia, formando uma relação dialética indissociável, e os signos agem como mediadores desta relação. É por meio da língua que o indivíduo atua em sociedade, expressando suas idéias decorrentes da ideologia exercida sobre sua comunidade. Diferencia ainda os conceitos de signo e sinal, em que o primeiro alcança o tema da enunciação, o sentido; e o outro, se restringe à significação, o significado do enunciado (GOLDFELD, 2002).

Bakhtin (1990) afirma que sem o signo há a ausência da consciência:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação verbal (BAKHTIN, 1990, p.34).

Neste sentido constata-se que os signos são essenciais para a constituição da consciência, no entanto, não nos remetemos como fundamental somente a língua auditiva-oral como única forma de expressão dos signos. Conforme Goldfeld, Bakhtin aponta que “qualquer meio, seja visual, auditivo ou outro, pode servir com igual eficácia como meio de utilização dos signos” (GOLDFELD, 2002, p.52).

Ambos os autores citados, Bakhtin (1990) e Vygotsky (1989), comungam ideias semelhantes com relação aos aspectos da linguagem, na qual esta nos permite constatar função de constituição do pensamento do sujeito como agente ativo da construção de sua própria história. Como já fora citado, Vygotsky encontrou “no significado da palavra a unidade pertencente tanto ao pensamento quanto à linguagem”, dessa forma é neste significado que se forma o pensamento linguístico. Segundo o autor, a criança passa pelo processo de aquisição da linguagem seguindo o sentido do exterior para o interior, ou seja, surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança. Em vista disso, o atraso de linguagem em crianças perpassa a questão social, uma vez que este meio fora internalizado por elas (GOLDFELD, 2002).

Como pontua Vygotsky (1993), a linguagem tem duas funções básicas: a comunicação e a generalização do pensamento. Esse autor assinalava que a fala, como meio de comunicação – discurso socializado – aos poucos vai sendo internalizada e faz surgir o discurso interior. A função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos é a comunicação, o contato social. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se em fala egocêntrica e fala comunicativa. Essas duas formas – comunicativa e egocêntrica – são sociais, embora suas funções sejam diferentes.

Por volta dos dois anos de idade, a criança passa a utilizar a fala egocêntrica. Esta emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores. É possível observar a utilização da fala egocêntrica quando a criança passa a apelar para si mesma na tentativa de solucionar um problema ou quando está brincando e vai descrevendo suas ações e o que pretende fazer. Nesse momento, a fala passa a ter uma função planejadora. Assim, podemos concluir que a fala egocêntrica mantém, aparentemente, a forma de uma fala social, já que é audível, mas sua função é de discurso interno a partir do qual a criança planeja, organiza e orienta sua atividade, ou seja, a linguagem passa a ser organizadora do pensamento da criança. A fala egocêntrica diminui gradativamente evoluindo para a fala interiorizada, isto é, aquela que qualifica a função planejadora do pensamento (VYGOTSKY, 1993).

Desse modo, o esquema proposto por Vygotsky aborda primeiramente a fala como social, depois egocêntrica e então fala interior (GOLDFELD, 2002).

As crianças surdas, quando fora de um ambiente bilíngue adequado, se restringem a determinadas formas de comunicação, uma vez que não tem acesso à língua estruturada. Os

surdos partem predominantemente do pensamento concreto, prático, que os auxiliam na organização do pensar, e diferentemente dos ouvintes, possuem menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior (GOLDFELD, 2002).

Tanto Vygotsky como Bakhtin destacam a importância do sentido ou tema e dos interlocutores, para que o “diálogo contextualizado possa emergir” e a comunicação de fato aconteça. E para os surdos, esta questão é de suma relevância, pois estes não aprendem a língua oral de forma espontânea, que é quando surge o sentido. Além disso, outros fatores implicam na compreensão e na formação do sentido, como a “entonação e o volume da voz” do falante, e que, por conseguinte, o surdo também não compartilhará (GOLDFELD, 2002).

A aquisição da linguagem oral está de certa forma ligada à audição, sendo, portanto, uma função temporal, e por este motivo deve ser estimulada, pois quanto mais esta for adiada, mais defasada a criança poderá se apresentar futuramente (NORTHERN & DOWNS, 1989).

A linguagem passa por constante mutação e se modifica, ou seja, tem um novo significado na vida do indivíduo. O pensamento conceitual também evolui no decorrer das vivências da criança, ou seja, não é inato. Inicia seu processo de categorização por meio da percepção das semelhanças, isto é, que já implica um determinado grau de abstração, agregando estruturas de acordo com suas próprias significações e sentidos, permitindo ao indivíduo formar um novo conceito com ideias abstratas, ou seja, se desvinculando do concreto. E é neste aspecto que também se limita a aprendizagem da criança, uma vez que a ela são apresentados conceitos concretos e generalizados (GOLDFELD, 2002).

Vygotsky contribui com este estudo especialmente no que diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Aponta Goldfeld (2002) sobre Vygotsky que “o aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido” (GOLDFELD, 2002, p.72).

O desenvolvimento não se trata apenas de um fator biológico natural, isto é, a criança desde o seu nascimento está exposta a vários fatores que irão influenciar em todo seu aprendizado, e o fator sócio-histórico está concomitantemente relacionado a este processo.

Neste sentido o desenvolvimento da criança em uma família de ouvintes decorre das relações existentes tecidas com o outro, desde o nascimento, pela linguagem. Em vista disso para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de maneira semelhante ao de uma criança ouvinte “aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais

significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais” (LODI, 2009, p.34). Sendo assim, por meio destas interações estabelecidas a criança tem a possibilidade de ampliar sua relação com o mundo e desenvolver suas funções, se constituindo dessa forma como sujeito da linguagem.

Na abordagem bilíngue é proposto que o surdo se aproprie da Língua de Sinais como primeira língua e secundariamente que seja aprendida a língua majoritária⁴, para que a interação flua e a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à Língua de Sinais, a fim de sinalizar tão rapidamente quanto o ouvinte possa falar, pois, “ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua” (LACERDA, 2000a, p.73).

Neste sentido, Skliar (1997) aponta que a surdez deve ser considerada como uma diferença a ser respeitada e, por este respeito compreender suas limitações e sua opção linguística.

Ressalta ainda Góes (1999) que a deficiência, e neste caso a surdez, não torna a criança um ser que tem possibilidade a menos, apenas que tem possibilidades diferentes dos demais. Em vista disso, a deficiência não deve ser concebida como a ausência de capacidades, pois o indivíduo, a partir de buscas diferentes, encontra pleno desenvolvimento quando em contato com outros tipos de cultura.

A questão da surdez passa por um paradigma muito maior que o problema de ser surdo, pois envolve a questão social e cultural. E, segundo Vygotsky, a educação dessas crianças deve objetivar minimizar estas diferenças:

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não tem sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez e a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda (VIGOTSKY, 1989, p.189).

Atualmente, a discrepância entre a questão social e cultural que envolve o surdo é encontrada devido à marginalização e discriminação destes, sendo, porém, passível de mudanças,

⁴ O termo “língua majoritária” é utilizado pela comunidade surda para se referir à língua do país.

tendo em vista uma nova visão por parte da comunidade ouvinte e da sociedade de maneira geral. Entretanto, para que esta medida produza efeitos frutíferos, essa educação necessita do desenvolvimento linguístico como uma de suas premissas psicológicas fundamentais, que visa à utilização da Língua de Sinais como o caminho a ser percorrido (VIGOTSKY, 1989).

Nessa perspectiva permeia a relevância da aprendizagem da LIBRAS, que para os surdos é sua língua materna, e aquela utilizada em sua comunidade linguística. Essa comunidade compartilha dos mesmos aspectos linguísticos por meio de uma interação com os membros que dela fazem parte (BEHARES, 1999).

O uso das línguas de sinais oferece às pessoas surdas um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal com um lugar social próprio. Por trás desse símbolo, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal e a elaboração de objetivos alternativos de vida. (BEHARES, 1999, p. 132).

Assim, evidencia-se a importância da Língua de Sinais para os surdos que dela se apropriam e constroem suas vidas e suas histórias por meio de interações com o outro que partilha das mesmas buscas e objetivos.

Diante deste caminho traçado sobre o desenvolvimento da linguagem, cognição e Língua de Sinais, fazem-se necessárias considerações e reflexões que perpassam estas temáticas, isto é, Políticas Públicas que permeiam a Educação Especial, e especificamente ao que tange os alunos surdos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos.

6. SURDEZ E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Analizando as políticas públicas para a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), verifica-se, que com a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, ficaram corroborados avanços significativos em prol de uma melhoria na qualidade da educação. Este progresso coaduna com documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem e garantem a educação como direito de todos.

No Título III Do Direito à Educação e do Dever de Educar, a LDB nº 9.394/96 prescreve em seu Art. 4º que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. E ainda ressalta no Capítulo V Da Educação Especial no Art. 58 que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 27833).

Segundo Mendes (2001), deste modo a legislação não define que a matrícula do aluno com deficiência tem que ser “obrigatoriamente na classe comum” da escola regular. O dispositivo legal seria efetivado caso a admissão ocorresse em classe comum associada à Sala de Recursos ou mesmo sala de apoio.

O Ministério da Educação, pautado na política da educação inclusiva, pressupõe o implemento de diretrizes e ações “que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação”. Em vista disso, esta política apresenta possibilidades para os alunos surdos aprenderem no ensino regular, “tendo a retaguarda do Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2007, p.10).

De acordo com Mazzotta (1982), a Sala de Recursos é uma modalidade classificada como auxílio especial, ou seja, trata-se de uma sala da escola provida com materiais e equipamentos especiais, em que um professor especializado, sediado na escola, deve auxiliar os alunos com deficiência nos aspectos relacionados às suas dificuldades para mantê-los em classe comum. Este professor especialista desempenha duas funções, a de prestar atendimento direto e indireto ao

aluno, sendo com ele de maneira direta, e orientando e dando assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos quando necessário e aos demais profissionais da escola. Dessa forma, o aluno recebe este atendimento educacional e é matriculado na classe comum apropriada ao seu nível de escolaridade, e, por conseguinte o professor especializado deve cooperativamente desenvolver seu trabalho junto aos professores da classe comum, a fim de favorecer o aprendizado do aluno com deficiência.

No Censo Escolar da Educação Básica de 2008, publicado no portal do Ministério da Educação⁵, encontra-se um crescimento significativo nas matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Este aumento é decorrente da política implementada pelo Ministério da Educação que inclui programas que viabilizam esta inclusão. Neste ano também fora divulgada uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada através de emenda constitucional, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido a até então Secretaria de Educação Especial (SEESP) publicou o Decreto nº 6.571, em 17 de setembro de 2008 sobre o atendimento educacional especializado, contudo esta secretaria fora extinta pelo atual Governo, reestruturando-se para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que conta com diversas diretorias. Dessa forma, revogou-se este pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” visando garantir o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular, complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2011, p.12), tendo como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

⁵ Publicação do portal do Ministério da Educação: **Política de educação inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=825 2011.

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.12).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cabe à Educação Especial o atendimento educacional especializado, utilizando serviços e recursos próprios desse atendimento, bem como dispor de orientação aos professores e alunos acerca de sua utilização no ensino comum (BRASIL, 2008).

E especificamente quanto à educação de surdos, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a LIBRAS, institui segundo o Art. 14, § 1º sobre o uso e a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa, que as instituições federais devem:

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005, p.28).

De acordo com a Resolução nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado no Art. 5º ratifica-se que,

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.17).

Neste sentido evidencia-se a posição do atendimento educacional especializado frente à escola comum, e ainda ressalta-se que o planejamento e a execução deste cabem aos professores que atuam nas referidas salas e centros, em articulação com os demais professores do ensino

regular, bem como a participação familiar e profissional envolvidos quando necessário (BRASIL, 2009).

Segundo o Ministério da Educação e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o atendimento educacional especializado,

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

Evidencia-se dessa forma o papel do AEE e sua relevância para a aprendizagem do aluno com deficiência, de modo a estabelecer medidas para a plena participação dos alunos. Ressalta-se ainda que este atendimento diferencia-se daquele realizado na classe comum, uma vez que o mesmo complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando contribuir com o desenvolvimento de sua autonomia.

Segundo o planejamento do AEE, este deve ser desenvolvido coletivamente entre o professor que ministra aula em LIBRAS, o professor da classe comum, e se houver, o professor de Língua Portuguesa. Esse planejamento se faz por meio da definição do conteúdo curricular para assim elaborarem o plano de ensino. Os professores devem estar atentos com relação aos seguintes aspectos: “sociabilidade, cognição, linguagem, afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos”, e assim, registrados em relatórios para acompanhamento e verificação do desempenho de cada aluno (BRASIL, 2007, p.26).

De acordo a política do AEE – pessoa com surdez – o trabalho pedagógico deve desenvolver-se em meio à perspectiva bilíngue, isto é, utilizando a Língua de Sinais e Língua Portuguesa e pode ele ser fragmentado nos três momentos que se seguem (BRASIL, 2007):

1. LIBRAS na escola comum: os diversos conteúdos do currículo são trabalhados por um professor fluente em LIBRAS.

Neste primeiro momento, a organização do espaço implica o uso de materiais e imagens visuais dos mais diferentes possíveis, e que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares. O AEE em LIBRAS proporciona subsídios à base conceitual da língua e dos

conteúdos curriculares a serem abordados neste momento, a fim de favorecer os conteúdos estudados na sala de aula comum.

2. O ensino de LIBRAS na escola comum: são oferecidas aulas desta língua a fim de favorecer a apropriação e aquisição dela, realizado pelo professor fluente, o qual deve partir daquilo que o aluno conhece.

O início do segundo momento do atendimento se faz por meio de um diagnóstico do aluno, segundo o estágio no qual ele se encontra, acerca do estudo de termos científicos. O professor deve realizar uma constante avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos, respeitando sempre as especificidades da língua, bem como favorecer um ambiente educacional bilíngue. Ressalta-se aqui a importância do registro, por meio do qual os alunos recorrem aos cadernos como “se fosse um dicionário particular”, expressando dessa forma sua compreensão sobre conceitos e palavras e seus respectivos sinais (BRASIL, 2007).

3. O ensino da Língua Portuguesa: momento em que são exploradas as especificidades dessa língua.

Para o terceiro momento, onde a ênfase é na língua portuguesa, o professor de LIBRAS e o da classe comum devem preparar e elaborar conjuntamente atividades referentes ao vocabulário do Português e a estudos pontuais sobre os seus significados, sempre trabalhando os sentidos das palavras de forma contextualizada (BRASIL, 2007).

Dessa forma o aluno surdo aprende a incorporar em seu texto as regras gramaticais da Língua Portuguesa, partindo da ampliação de seu vocabulário, e estruturando combinações de vocábulos que entre si dão sentido e originam frases e textos. Neste momento o canal específico de comunicação é:

A Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para a aquisição da Língua Portuguesa [...]. O atendimento nessa língua contribui enormemente para o avanço conceitual do aluno na classe comum (BRASIL, 2007).

Conforme apresentado nos itens anteriores que enfatizam a Língua de Sinais como primeira língua do surdo, nos pressupostos legais norteadores da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia-se a relevância da Língua Portuguesa e

de sua apropriação para o desenvolvimento do aluno, bem como dos recursos que dela fazem parte e contribuem para este processo.

Apresentamos no próximo item o objetivo geral e os específicos que nortearam este estudo.

7. OBJETIVOS DA PESQUISA

7.1. Objetivo Geral

Investigar a organização do ensino para alunos surdos numa cidade do interior paulista.

7.2. Objetivos Específicos

- Analisar o trabalho pedagógico realizado em Sala de Recursos;
- Verificar como ocorre a relação entre a Sala de Recursos e a classe comum na organização do apoio ao aluno surdo;
- Analisar o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos em relação ao aluno surdo, na perspectiva da professora habilitada;
- Caracterizar a prática pedagógica das professoras da classe comum.

8. CAMINHOS METODOLÓGICOS

8.1. Fundamentação da pesquisa

As inquietações e questionamentos apresentados no estudo sobre a Sala de Recursos e a prática pedagógica da professora desta sala, habilitada em surdez, frente à educação do aluno surdo, culminaram no desenvolvimento desse estudo que foi permeado por observações em Sala de Recursos, entrevistas com a professora da Sala de Recursos e a Diretora do Departamento de inclusão e aplicação de questionários com quatro professoras de classe comum. Por conseguinte, essa pesquisa se configura por uma abordagem qualitativa, que segundo Gil (1999, p.43),

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente (GIL, 1999, p. 43).

Nesse sentido, a pesquisa permeia questões investigativas e indutivas, nas quais são descritas e interpretadas situações e experiências vividas por seus participantes. E que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.13) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]”.

Optou-se pelo estudo de caso, por assim entender que esse vem ao encontro dos objetivos propostos no estudo. Segundo Ludke e André (1986), tendo um interesse próprio, o estudo de caso pode ser similar a outros, porém, deve ser sempre bem delimitado, sendo ao mesmo tempo distinto e único. E de acordo com Laville e Dionne (1999, p.155) é uma “investigação que permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”.

8.2. Participantes da Pesquisa

Participaram desse estudo quatro professoras da classe comum do ensino regular, e uma professora de Sala de Recursos, habilitada em surdez. Colaborou com a pesquisa a diretora do

Departamento de Inclusão do município para fornecimento dos dados e contextualização do AEE.

8.3. Instrumentos de Coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram os seguintes: observações em Sala de Recursos, entrevistas semiestruturadas com a professora de Sala de Recursos, habilitada em surdez e a diretora do Departamento de Inclusão do município e questionários com as professoras do ensino regular.

As observações foram registradas por meio de anotações em um diário de campo, visando apontar acontecimentos que foram ao encontro dos objetivos da pesquisa e que corroboraram com a mesma.

Neste sentido, utilizou-se a observação em sala de aula, por ser de grande importância para este tipo de pesquisa, além de servir como um meio facilitador da investigação sobre o assunto a ser abordado. A observação ocupa lugar privilegiado neste tipo de estudo, pois “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

A entrevista é um instrumento que complementa as informações e a observação, bem como oferece condições mais específicas para a interpretação dos dados. Por meio dela o pesquisador deve a todo instante se deparar com seus objetivos, “obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos” (BRANDÃO, 2000, p. 181).

As entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Segundo Zago (2003) a gravação “é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização”, além de oferecer um registro importante para análise dos resultados, pois se trata de um material mais completo do que as anotações reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p. 299).

As entrevistas realizadas com a professora da Sala de Recursos e a diretora do Departamento de Inclusão do município basearam-se nos roteiros conforme constam nos Apêndices E e G, respectivamente.

O roteiro da entrevista realizada com a professora da Sala de Recursos contou com os seguintes apontamentos. O primeiro referiu-se à formação e o tempo de atuação na área, englobando questões pertinentes ao perfil acadêmico da professora. O segundo relacionou-se a prática pedagógica com os alunos surdos, visando descrever as estratégias utilizadas. O terceiro tratou de avaliar como a Língua de Sinais era trabalhada no contexto da sala de aula, identificando como esta era explorada. O quarto compreendeu questões acerca da orientação oferecida às professoras do ensino regular dos alunos surdos, objetivando caracterizar este tipo de apoio. O último fez referência a uma avaliação em relação aos alunos surdos que frequentam a Sala de Recursos em relação ao desempenho escolar, e buscou-se focar a visão da professora sobre os mesmos.

O roteiro da entrevista realizada com a diretora do Departamento de Inclusão do município contou também com as inquietações a seguir. A primeira foi referente à legislação de Educação Especial seguidas pelo município, a fim de identificar as questões legais da inclusão. Na sequência procurou-se identificar a finalidade deste departamento, com o intuito de compreender sua criação. A próxima questão abordou o funcionamento da Sala de Recursos e de que maneira esta era instalada nas escolas. Em seguida buscou-se olhar para os alunos surdos especificamente, e dessa forma foram feitas questões atreladas à legislação que o município se pautava frente a este e a presença e atuação de intérpretes de LIBRAS.

A utilização de questionário também é uma fonte importante de dados. Por conseguinte, para a elaboração deste é necessário uma atenção cuidadosa no trato às suas perguntas e à lógica estabelecida entre elas e as temáticas que as circundam. E nesse sentido obter as informações necessárias de forma objetiva. Assim, “a finalidade do questionário é obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação acerca da população que se estuda e das variáveis que são objeto do estudo” (VILELAS, 2009, p. 288).

O questionário aplicado com as professoras do ensino regular contou com os questionamentos a seguir, e conforme consta no Apêndice F, a primeira questão referiu-se ao tempo de atuação com alunos surdos, a fim de identificar a experiência das professoras com estes alunos. A segunda tratou de verificar a existência de algum tipo de apoio e orientação a estas

professoras e como eles ocorrem, visando caracterizar com os dados pontuados pela professora da Sala de Recursos. A terceira relacionou-se à prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista o aluno surdo incluído e quais eram as estratégias utilizadas pelas professoras. A quarta questão pautou-se no aluno surdo e como era seu acompanhamento na classe, junto aos demais, com o intuito de perceber o desenvolvimento acadêmico do mesmo. A quinta e última abordou a avaliação que a própria professora poderia fazer sobre a utilização da LIBRAS no contexto da sala de aula, com o intuito de trazer a visão desta sobre a Língua de Sinais.

8.4. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma EMEF (Escola Municipal do Ensino Fundamental) da cidade de Jaú, interior do estado de São Paulo, com 130 mil habitantes.

8.5. Período

A pesquisa foi realizada num período de três meses, com observações semanais, que foram realizadas duas vezes por semana em uma Sala de Recursos, durante o segundo semestre de 2011.

8.6. Materiais

Para a pesquisa foram utilizados: caderno para anotações (diário de campo), papel sulfite (para o questionário), caneta, lápis, impressora, gravador de áudio, fitas K7 e computador.

8.7. Delineamento da pesquisa

O presente estudo desenvolveu-se em várias etapas, conforme descritas a seguir:

1ª Etapa

- Aprovação da Pesquisa

Aspectos éticos: O projeto se orienta pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara antes do início da pesquisa, conforme consta no Anexo A. Entre as diretrizes do trabalho foi realizada a apresentação do projeto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa, o qual explicitou e assegurou aos mesmos por este procedimento a confidencialidade e a privacidade, bem como a proteção da imagem e a não estigmatização, além de garantir que não haveria prejuízo algum, inclusive em termos de autoestima.

2ª Etapa

-Autorização para o desenvolvimento da pesquisa

Foi solicitada a permissão para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação por meio de uma carta de autorização (Apêndice B). Após esta permissão realizou-se um encontro com a Diretora do Departamento de Inclusão do município de Jaú para apresentar o projeto e solicitar autorização desta para a realização da pesquisa em uma escola da rede e para a realização de uma entrevista. Nesse encontro foi fornecido à pesquisadora dados quantitativos a respeito do número de alunos surdos matriculados na rede e o nome das escolas que eles frequentam. Foi agendada e realizada entrevista com a mesma diretora a fim de contextualizar a situação da inclusão no município e de levantar informações acerca da Sala de Recursos.

Ressalta-se aqui que a partir dessa contextualização da rede municipal, foi selecionada a escola A (especificada no quadro adiante), uma vez que a Sala de Recursos foi instalada para atender todas as escolas da rede, e também por apresentar maior número de alunos surdos matriculados e um maior número de professores destes alunos.

Após esta autorização foi realizado um encontro com a diretora desta escola, a fim de apresentar e explicar o estudo a esta, apontando seu cronograma e objetivos, bem como ressaltando sua formalização e aprovação pelos órgãos superiores e solicitando sua autorização para desenvolvimento da mesma. Foi entregue à diretora da EMEF um encaminhamento para realização e aprovação da pesquisa (Apêndice D).

- Encontro com as professoras

A pesquisadora já havia tido contato prévio com a professora da Sala de Recursos e com as professoras do ensino regular para aplicação do questionário/entrevista. Nos próximos encontros foi apresentada a pesquisa à professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez, por meio da explicação dos objetivos da pesquisa, bem como a solicitação de sua autorização para que sua sala fosse observada durante três meses, duas vezes por semana por um período de uma hora cada observação, totalizando duas horas semanais (Apêndice C). Foi solicitada também, a autorização para a concessão de uma entrevista semiestruturada por meio de gravação, que depois de transcrita seria devolvida à professora, afim de que ela a apreciasse e retornasse à pesquisadora para posterior análise.

Apresentou-se também a pesquisa às professoras do ensino regular, através de conversas individuais que se deram nos horários de intervalo da escola, explicando os objetivos do estudo e solicitando a colaboração destas para responder a um questionário que faria parte da pesquisa. Agendou-se com as professoras os dias para a entrega e o retorno dos questionários.

A pesquisa também foi apresentada aos alunos surdos, atendidos na Sala de Recursos, através de uma colocação da pesquisadora sobre seu trabalho e sobre o que iria observar e uma breve explicação da professora desta sala.

3ª Etapa

- Observações realizadas pela pesquisadora

Foram realizadas duas observações semanais por um período de uma hora durante três meses, totalizando vinte e quatro horas de observações. Estas se pautaram em observar elementos específicos da prática da professora, como estratégias pedagógicas e comunicação.

- Entrevista com a professora da Sala de Recursos

Foi realizada uma entrevista com a professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez, na escola, em um dia agendado pela professora e pela pesquisadora. Os dados apontaram que no início do ano letivo de 2011, havia um total de treze alunos surdos no Ensino

Fundamental – do 1º ao 5º ano, distribuídos em três escolas denominadas pelas letras A, B e C, sendo seis na escola A (dois no 2º ano, um no 4º ano e três no 5º ano); três na escola B (dois no 3º ano e um no 4º ano); e quatro na escola C (dois no 1º ano, um no 2º ano e um no 5º ano).

Desses alunos, sete estudam no período da manhã e seis no período da tarde, com a faixa etária variando de oito a doze anos. Para melhor visualizar os dados, segue o quadro⁶ com o detalhamento.

Quadro 1 - Levantamento de escolas da Rede Municipal - 1º ao 5º ano - que atendem alunos surdos

ESCOLA MUNIIPAL	N ° DE PROF.	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNO ⁷	IDADE	ANO	PERÍODO
A	4	6	Olavo	9	2º	Manhã
			Carlos	10	2º	Tarde
			Luiz	12	4º	Manhã
			Gustavo	11	5º	Manhã
			Fabício	12	5º	Manhã
			Pedro	12	5º	Manhã
B	2	3	Júlia	10	3º	Manhã
			Sabrina	11	3º	Manhã
			Mário	12	4º	Tarde
C	3	4	José	8	1º	Tarde
			Tatiane	9	1º	Tarde
			Alice	10	2º	Tarde
			Josiane	12	5º	Tarde
TOTAL	9	13				

Fonte: Elaboração própria

⁶ A professora da Sala de Recursos detalhou os dados fornecidos pela Diretora do Departamento de Inclusão do município, especificando a faixa etária e o ano a que pertencem esses alunos.

⁷ Os nomes dos alunos surdos apresentados são fictícios a fim de preservar suas identidades.

A escola atendia alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em salas regulares do 1º ao 5º ano, e possuía uma Sala de Recursos que atendia alunos surdos não só matriculados na escola, mas de toda a rede municipal, duas vezes por semana no contra turno escolar. A faixa etária atendida pela escola era de 5 a 12 anos. A mesma instituição contava com um total de doze salas de aula por período (manhã e tarde). Possuía quatro alunos surdos, distribuídos dois no período da tarde na mesma sala de 2º ano, e os outros dois no período da manhã em uma sala de 4º ano. As salas eram compostas por uma média de 30 alunos. Ressalta-se ainda que também possuía uma sala que funcionava como brinquedoteca, e uma Sala com recursos audiovisuais, equipada com televisão, um aparelho videocassete, um DVD e uma lousa digital. Possuía também um laboratório de informática que contava com oito computadores, reservados ao uso dos alunos uma vez por semana.

Em relação à Sala de Recursos, sua estrutura física era pequena contendo giz, lousa e uma estante para livros, cadernos e pastas dos alunos. Esta sala foi criada em 2005 para atender exatamente a demanda de alunos surdos que eram inseridos nas salas comuns do ensino da rede municipal. Tinha como responsável a professora habilitada em surdez, também incumbida da educação de surdos de toda a rede municipal de ensino. Atendia os alunos surdos inseridos nos diversos níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação de Jovens e Adultos), além de oferecer suporte a seus respectivos pais ou responsáveis e aos professores da classe comum.

9. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a finalização da coleta de dados estes foram analisados, iniciando pela entrevista semiestruturada realizada com a diretora do Departamento de Inclusão do município, de forma a contextualizar a situação da Educação Especial deste. Em seguida analisou-se a entrevista semiestruturada realizada com a professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez, e por fim o questionário respondido pelas quatro professoras.

9.1 Contextualização da inclusão educacional no município

Neste item apresentaremos a entrevista semiestruturada realizada com a diretora do Departamento de Inclusão, na qual é contextualizada a situação da inclusão educacional no município.

Segundo a diretora do Departamento de Inclusão do município, este não possui legislação própria referente à Educação Especial e à educação inclusiva. A Secretaria Municipal de Educação, com vistas a atender as necessidades dos alunos com deficiência, e que estavam sendo matriculados até o ano de 2009, criou o Departamento de Inclusão, cuja finalidade é atender as necessidades de cada aluno. Este departamento foi criado para oferecer apoio às escolas comuns que possuem alunos com deficiência. De acordo com a diretora, não é um órgão reconhecido legalmente, pois segundo ela

não possui documentos e legislação própria, surgindo por uma necessidade encontrada pela Secretaria Municipal de Educação relacionada ao atendimento de alunos com deficiência e sua inclusão no sistema regular de ensino(DIRETORA).

Neste sentido, a diretora alega que o município segue as orientações do Ministério da Educação, norteando-se pelas diretrizes, resoluções e notas técnicas que o MEC implementa. Com relação às orientações do MEC sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e a Política do AEE, a diretora do Departamento ressalta que estas são seguidas, ou seja, esta sala atende aos alunos com os mais variados tipos de deficiência, dentre eles, deficientes mentais, alunos com deficiências motoras, deficientes visuais, e aqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Contudo, no que concerne aos surdos, esta ideia da Sala de Recursos

que abrange a grande parte das deficiências não se aplica, uma vez que os surdos são atendidos separadamente em outra sala, também chamada Sala de Recursos, por uma professora habilitada em surdez e fluente em LIBRAS. Essa separação se deve ao fato de que as administrações anteriores julgaram necessária uma Sala de Recursos específica para surdos, alegando existirem benefícios nesta interação entre os mesmos. Com a administração atual optou-se por manter a mesma estrutura para não provocar uma ruptura no trabalho pedagógico que vinha sendo realizado, embora não estando de acordo com as normas estabelecidas pelo MEC. No entanto, os surdos que estão ingressando na Educação Infantil serão atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais, citada anteriormente.

Com relação especificamente à educação dos surdos, a diretora ressalta a importância dos documentos do MEC, e segue suas orientações quanto à presença do intérprete em sala de aula comum. O município conta com concursos para monitores de crianças com deficiência e para intérpretes de LIBRAS. Os alunos surdos passam por um diagnóstico com relação ao grau da surdez e a necessidade do intérprete, e assim passam por um processo de atribuição, no qual são escolhidos pelos intérpretes, de acordo com sua classificação no concurso. O que norteia o trabalho com os surdos é a Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB, definida pelo MEC em Setembro de 2010, abordando que as escolas regulares devem assegurar profissionais de apoio para alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento matriculados nas escolas comuns, bem como oferecendo “condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar” (BRASIL, 2010). Esses profissionais devem promover a acessibilidade e atendimento às necessidades específicas dos alunos, bem como a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

9.2 Categorização da prática pedagógica da professora da Sala de Recursos habilitada em surdez

Neste item, apresentaremos os dados relativos à entrevista realizada com a professora da Sala de Recursos, que foram agrupados em quatro categorias para melhor visualização: formação e formas de comunicação utilizadas pela professora da Sala de Recursos; prática pedagógica da professora da Sala de Recursos; parceria educacional; relação professora/alunos.

9.2.1 Formação e Formas de Comunicação utilizadas pela professora da Sala de Recursos⁸

A professora da Sala de Recursos, denominada professora E, há doze anos atua na área da educação de surdos. É graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Jaú, com habilitação em Educação do deficiente da audiocomunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Marília em 1998. A professora relata que desde sua infância tinha contato com crianças surdas na escola em que estudava e se tornou muito amiga de um dos três irmãos surdos de uma de suas colegas, e desde então passou a se interessar muito pela Língua de Sinais, especialmente por ver que era por meio dela que os surdos se comunicavam quando se encontravam em diversos lugares. E depois a comunidade surda na cidade foi crescendo quando o diretor da Associação de Surdos de Jaú se mudou com sua família e se reunia com os outros surdos em sua casa.

Ressalta que no período de sua formação, a educação de surdos no Brasil transitava da abordagem oralista para a bilíngue, e dessa forma concluiu sua habilitação acreditando no Bilinguismo, crendo que as duas línguas favoreceriam o desenvolvimento dos surdos. Nesse sentido quando inicia seu trabalho na rede, apenas ela acreditava no significado desta abordagem, enquanto os outros não apoiavam. Considera as duas línguas, a LIBRAS e o português escrito e/ou falado, e que não é somente a oralidade que podia ser entendida como comunicação, mas as pessoas não compreendiam isso, pois não tinham conhecimento do que seria essa abordagem.

Iríamos fazer uso das línguas que as crianças tivessem a capacidade, por exemplo, a M. e o O. são bilíngues, nós utilizamos as duas línguas, quem disse que nós desprezamos a parte oral? Eles são capazes. O F. não tem e nós utilizamos só a Língua de Sinais com ele e a língua escrita, que também é uma língua, é bilinguismo (PROFESSORA E).

A professora refere-se que sua comunicação com os alunos surdos acontece por meio da LIBRAS, pois trabalha, domina e acredita na importância desta como primeira língua dos mesmos. No entanto, utiliza-se da oralidade com aqueles alunos que fazem uso do AASI e recebem acompanhamento fonoaudiológico.

⁸ Foram unidas duas informações de naturezas diferentes na mesma categoria, pois a professora explica que foi através de sua formação e o período em que realizou esta que passou a acreditar e defender o Bilinguismo como meio de comunicação.

A professora E fala sobre a Língua de Sinais e sobre sua importância para o surdo. Relatou que a LIBRAS era usada pelos surdos apenas dentro da comunidade surda, não na vida escolar e na vida profissional. Por conseguinte, advindo da década de 80, o Bilinguismo trouxe a LIBRAS para o meio educacional, e assim

[...] deixando o surdo ser surdo, e não querendo transformar o ser humano naquilo que muitas vezes ele não dá conta. Ela trouxe o surdo de novo para a vida, para a universidade, para o mercado de trabalho qualificado [...] (PROFESSORA E).

Destaca ainda sobre o histórico dos surdos, que

[...] foram 100 anos de abandono, e eles conseguiram com a inteligência deles permanecer e fazer com que a língua continuasse viva para esse grande número de sinais hoje, como por exemplo, Orkut e MSN. Eles sabem tudo, sabem de onde vem o sinal e nós ouvintes não temos o direito de falar alguma coisa para eles, porque foram 100 anos de abandono, de desprezo, de desrespeito (PROFESSORA E).

Este registro corrobora com as ideias apontadas por Skliar (2001) acerca de uma pedagogia corretiva, instaurada no século XX e ainda vigente, em que os surdos se encaixam a um modelo de medicalização da surdez. Considera que

Foram mais de cem anos de práticas engehecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 2001, p.7).

Contudo vem se acentuando uma mudança relacionada às concepções sobre o surdo e em torno da Língua de Sinais e das políticas que a cerceiam, de modo a perceber a necessidade de uma “transformação ao nível das representações que conformam os poderes e os saberes clínicos e terapêuticos” (SKLIAR, 2001, p.8). Uma transformação que implica análise pautada sobre algumas metanarrativas, formadas como verdades, ao se tratar na educação dos surdos (SKLIAR, 2001).

A professora ressaltou o trabalho de dois instrutores surdos da Associação de Surdos do município em que foi realizada a pesquisa, o F e o V. São presidentes desta Associação e a organizam juntamente com outros dois surdos. Destaca a importância da Língua de Sinais na

vida deles, além de apontar a relevância da Organização para essa população. E sobre este primeiro ela mostra a importância da língua para ele,

Ele ensina o filho dele, o filho dele é o primeiro na escola, é um moço organizado, tem tudo, e não fala uma palavra, então a Língua de Sinais para ele é a vida dele, é a língua materna, língua que você não ensina, língua que você usa. É diferente da linguagem, a linguagem é compreensão (PROFESSORA E).

A professora concluiu sua fala relatando que ainda hoje existem pessoas que acreditam que as crianças que usam a LIBRAS são desqualificadas perante aquelas que aprenderam a falar, e afirma que

A gente que vive e compreende o surdo sabe que precisa de gente qualificada para trabalhar e entender o surdo, e por isso que tem que entender o que é aprendizagem, é o mínimo (PROFESSORA E).

Apresentou como exemplo o aluno L., ao qual fora exposta tardiamente a Língua de Sinais e que assim teve contato com outros surdos também mais tarde, fatores advindos de uma mãe que considera que a LIBRAS na verdade não é tão necessária ao filho,

Mas que ele pode até aprender, mas não é a mesma coisa que a língua falada (PROFESSORA E).

Este olhar traz as idéias de Skliar (2001) que aponta que algumas variáveis contribuem para entender o fracasso educacional para os surdos e dentre elas destaca-se “uma questão ligada à falta de acesso à Língua de Sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos” (SKLIAR, 2001, p. 19).

E como nos aponta o mesmo autor (2001, p.26) “todas as crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações quotidianas com a comunidade surda”, como ocorre com as demais crianças em processo de aquisição de sua língua natural ⁹ e que deve fazer parte de uma “política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo”.

⁹ Esclarece-se aqui que a língua “natural” deve ser entendida não como uma espontaneidade biológica, mas “como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração” (SKLIAR, 2001, p. 27).

Esta “política linguística” apontada anteriormente se subsidia no respeito e no acesso à Língua de Sinais pelos surdos, contudo apesar das leis e decretos que visam garantir esse acesso,

[...] As crianças surdas, de forma geral, não têm tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino aprendizagem; como consequência, após anos de escolarização, é comum estas não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social (LACERDA & LODI 2007, p. 1).

Neste trecho evidencia-se um dos fatores que dificultam a inclusão de crianças surdas, ou seja, o acesso à Língua utilizada pela maioria. Dessa forma, à medida que o conhecimento é veiculado apenas no Português oral ou escrito, os quais a criança surda domina precariamente, esta não tem acesso aos conteúdos oferecidos pela instituição e pelo professor.

9.2.2 Prática pedagógica da professora da Sala de Recursos

Em relação a sua prática a professora utiliza como canal de comunicação com os alunos surdos: a Língua de Sinais e o português falado e/ou escrito. Sobre sua prática pedagógica, relata que esta e as atividades propostas dependem do grupo com o qual está trabalhando. Atende dois grupos de alunos, um de primeiro ao quinto ano e outro de sexto ao nono ano. O primeiro é formado por alunos que estão em fase de aquisição de língua e linguagem e também estão adquirindo o conhecimento sobre leitura e escrita da Língua Portuguesa, e o segundo é de apoio para a compreensão de conteúdos e trata-se da suplementação e complementação dos mesmos, além de solucionarem juntos as dúvidas trazidas pelos alunos. Um dos pontos refere-se à velocidade da tradução da intérprete e do que o aluno conseguiu extrair da tradução. Destaca que

É na Sala de Recursos que a gente retoma todo o conteúdo, porque a velocidade, o jeito que o professor explica lá, nem sempre é para o surdo, é para o ouvinte. O professor explica para o ouvinte, acreditando que tenha conhecimento de todas as palavras, mas para o surdo é diferente, por exemplo, a palavra “favela”, eles falam: “Não sei o que é favela, nunca vi uma favela”, então a gente entra na Internet e procura; por exemplo, “congestionamento”, a mesma coisa, agora e essas crianças que não adquiriram língua e linguagem ainda? (PROFESSORA E).

Apontou alguns exemplos, como de uma aluna que havia chegado à escola há dois meses. Disse que:

Ela não tem língua, ela sabe sinais, mas não tem língua, ela não tem resposta e pergunta, não faz trocas, o jogo linguístico da comunicação, apenas faz alguns sinais isolados. Estava num centro de atendimento em outra cidade em que era proibido o bilinguismo (PROFESSORA E).

Dessa forma, ela apenas emitia alguns sons, então a professora explicou à mãe da criança sobre a abordagem bilíngue e como trabalhava com estas crianças com um baixo repertório de sinais, isto é, por meio de contagem e recontagem de narrativas, recorte/colagem, histórias, pareamentos de figuras, bem como potencializando as trocas entre os surdos. Ressalta que com os alunos age dessa forma, agrupa conforme as necessidades do grupo e quanto à avaliação realizada, a fim de trabalhar com equidade.

As estratégias que utiliza, assim como apontado na categoria anterior, dependem muito do grupo que está atendendo e da avaliação de cada criança. Com o grupo dos mais novos, de primeiro ao quinto ano, ela trabalha questões relacionadas à língua e linguagem, pois muitos foram expostos a estas tardiamente, dificultando a construção da linguagem e apropriação da língua, e dessa forma ela prioriza atividades voltadas para esse trabalho e estratégias específicas para cada um. Já o outro grupo são crianças que já adquiriram a língua, então ela faz um trabalho de complementação do que é visto em sala de aula regular, mas que muitas vezes fica defasado. Por exemplo, em um das aulas de geografia, a professora da classe comum trabalhava na apostila com conceitos sobre os problemas das grandes cidades, como enchentes, favelas e assaltos, e isso é uma realidade longínqua destes alunos, e por isso a professora E pesquisou junto aos alunos na internet mostrando figuras, vídeos e explicações para que eles pudessem entender do que se tratava. E salienta ainda

[...] porque a realidade é muito longe, falar é uma coisa, agora criar a condição de compreensão e aprendizagem é completamente outra. Eu vejo isso claramente, eles podem até responder, quais são os problemas, aí respondem, por exemplo, enchente... mas eles não sabem, então isso é inclusão? É só responder a pergunta? Então é uma coisa que eu questiono, então por isso também que eles vêm para a Sala de Recursos (PROFESSORA E).

Dessa forma, a professora ressalta providenciar estratégias diversificadas para cada grupo. Aponta como outro exemplo, o projeto sobre a Copa do Mundo: trabalharam com os países que participariam da Copa e o país que seria sede, estudaram a localização e as peculiaridades destes, além de apontar o porquê de o futebol ser um esporte tão reconhecido,

contudo destaca que muitos alunos ainda não têm essa dimensão, e ressalta a importância familiar neste processo de aquisição de língua e de linguagem.

Pelos relatos da professora, esta apresenta uma prática pedagógica alicerçada naquilo que possui sentido para o aluno surdo e que terá significado para ele e sua aprendizagem em sala de aula comum. Sobre os registros dos mesmos aponta como relevante e fundamental – também aos professores da classe comum - que não se pode exigir deles uma escrita correta segundo as normas da Língua Portuguesa, devido à dicotomia entre as duas línguas. Estas práticas perpassam as ideias apontadas por Brito (1996), que “há muitas palavras que não possuem sinal e, sendo assim, não há significado para o surdo”. O autor destaca ainda que na LIBRAS não se utiliza a preposição e não apresenta flexão verbal dentre outras peculiaridades (BRITO, 1996).

As práticas registradas legitimam a proposta apontada por Marchesi (1995a, p.225), em que consiste que o “como” ensinar, é um dos aspectos que deve passar periodicamente por uma revisão, com o intuito de adequar tais metodologias às possibilidades de aprendizagem dos alunos e assim agir com equidade, uma vez que os alunos diferem-se uns dos outros e necessitam de apoios e suportes diferentes.

Destaca-se ainda a prática diversificada desta professora, como corrobora as ideias de Pimenta (1997) e Candau (2000). A mesma apresenta uma didática diferenciada, uma vez que busca se formar continuamente e transformar todos esses saberes acumulados em práticas pedagógicas pautadas em um ensino significativo (PIMENTA, 1997).

E no tocante às necessidades dos alunos, Candau (2000) considera que é necessário concatenar o rompimento de fronteiras frente à inclusão e à articulação de saberes, a fim de oportunizar uma aprendizagem mais efetiva.

9.2.3 Parceria educacional

A professora E expõe que há alguns anos mantinha uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, e dessa forma existia um projeto em que a orientação era prioridade, o que proporcionava ao professor da classe comum desenvolver realmente um trabalho inclusivo, contudo atualmente a rede municipal não cobra mais este trabalho, e se essa parceria ainda existe é por uma questão de os professores quererem. Ressalta a importância deste vínculo a fim de oportunizar a estas crianças o real sentido de estarem dentro da sala de aula compreendendo o

que está acontecendo, e isso é feito por meio de adaptações curriculares, estratégias específicas e diferenciadas para um mesmo assunto, e para aqueles professores que procuram, que se interessam, como por exemplo, os meninos do quarto ano estavam estudando sobre continente, a professora E e a professora da classe comum pesquisaram os sinais, figuras e atividades referentes ao assunto. Destacou uma das aulas da professora regular que seguia a apostila oferecida pelo município, mas que, no entanto é muito abstrata, pois um dos conteúdos de língua portuguesa se referia a leituras de teatro, cinema, mas que para os surdos seria menos interessante, e dessa maneira a professora da classe comum trabalhou textos com diálogos, história em quadrinhos, e assim adaptando a leitura e escrita de demais formas textuais. Completa ilustrando com a seguinte fala,

O fato de estar mais próxima da professora facilitou, mas mesmo os professores mais distantes é possível fazer um trabalho bacana, por exemplo, os horários do HTPC, quando necessário procurar ou mandar bilhete. Então o professor que tem o desejo de fazer o trabalho diferenciado consegue. Eu escutei de um surdo em um Fórum de discussão permanente na Unicamp que participei, que o sonho dele era ser ensinado pela própria professora e não pela intérprete, porque ele sentia que a intérprete não falava do mesmo jeito como a idéia do professor entendeu? Que como professor ele sentia uma diferença muito grande em receber explicação do professor e do intérprete, porque muitas vezes o intérprete não tem a mesma formação do professor ou não tem formação pedagógica, e isso acaba comprometendo o trabalho (PROFESSORA E).

A respeito da professora A, por exemplo, relata que esta não apresenta o total domínio da língua, no entanto ela adéqua conteúdos e compreende sua importância como educadora, mostrando-se comprometida com uma educação de qualidade. Em contrapartida mostra que participou de uma reunião e a professora de artes afirmou que não se preocupa, pois tem intérprete, e dessa forma não busca fazer adequações curriculares ou pequenas mudanças, como por exemplo, em uma atividade que realizou sobre a diferença entre música de cordel e sertaneja, e ela insistiu para a aluna surda fazer. Relata que

A intérprete fez o papel dela, pesquisou na internet sobre o assunto, mas a aluna que por vez é surda profunda, não entendeu a diferença existente. Isso é roubar o direito dela aprender uma coisa sadia e que faz sentido pra ela, mas a professora acreditava ser essencial ela aprender a diferenciar música de cordel e sertaneja (PROFESSORA E).

Destaca ainda que a mesma aluna apontou já ter sofrido muito pela falta de bom senso dos professores e das pessoas, pois

[...] querem ver o surdo como normal. Ele é normal, mas possuem diferenças que existem e fazem parte. A universidade também poderia ajudar, poderia ajudar a mostrar que não é importante fazer por fazer. Neste caso é preciso adequar, ou seja, nesta situação é necessário selecionar as características da época do cordel e do sertanejo, por exemplo, o sertanejo usa botas, chapéu, e no cordel eles usavam roupas diferentes, era outra época, isso sim deveria ser feito, e não insistir em falar a diferença das músicas, o que uma canta e o que a outra não canta (PROFESSORA E).

Partindo desta preocupação e inquietação da professora, estes relatos vão ao encontro da proposta do AEE – pessoa com surdez (BRASIL, 2007) – que permeia três momentos didático-pedagógicos: Em LIBRAS na escola comum; para o ensino de LIBRAS e para o ensino de Língua Portuguesa. Este último momento, o professor de LIBRAS e o professor da classe comum devem preparar conjuntamente atividades referentes ao vocabulário do Português e estudos sobre os seus significados. Estes professores devem trabalhar em parceria a fim de realizarem estudos sobre os termos específicos do conteúdo curricular e favorecer o ensino dos alunos surdos (BRASIL, 2007).

A parceria entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial proporciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais efetivas por meio de metodologias diferenciadas e atividades mais adequadas para a aprendizagem e socialização do aluno surdo.

De acordo com o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, institui o Art. 1º sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, p.12).

Esta proposta de trabalho vai ao encontro com o que preconiza as instruções do Decreto sobre medidas individualizadas e efetivas que possibilitam o pleno desenvolvimento acadêmico e social do aluno.

Ao se referir às práticas pedagógicas específicas, faz-se necessário destacar o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe especificamente sobre a LIBRAS, institui o

Capítulo IV “Do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, Art. 14., § 1º, que para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, p.28).

Dessa forma, a escola deve proporcionar subsídios pedagógicos específicos para uma efetiva educação dos alunos surdos, bem como formação continuada para toda a equipe da unidade escolar.

9.2.4 Relação Professora/alunos

A professora E demonstra possuir um vínculo afetivo com os alunos surdos, especialmente no tocante à Língua de Sinais e, sobretudo no respeito que todos devem ter por esta língua. Apontou esta relação com alguns exemplos. Com o primeiro grupo que ela atende, caracterizado anteriormente como os alunos que estão em fase de aquisição da Língua de Sinais e linguagem, são crianças que só utilizam a LIBRAS, por exemplo, os alunos F, G e P demoraram um pouco para aprender questões básicas de matemática, mas atualmente compreendem as quatro operações de forma mais apurada, sabem o que é fração, algumas expressões numéricas, números decimais, e apresentam um bom desempenho. Esse trabalho foi possível graças às oportunidades que tiveram na Sala de Recursos por meio de seu próprio trabalho e da relação destes com os demais alunos que também se sentem parte deste processo de aprendizagem. Já o aluno O além do trabalho que a professora E oferece, também tem uma mãe muito presente e atenta, que garante atendimento particular com demais profissionais, então assim, afirma que

É uma criança que foi embora, que cresceu, que sempre esteve em contato com outros surdos desde cedo (PROFESSORA E).

A professora E mostra uma relação de confiança e comprometimento com o ensino dos alunos, contudo se mostra preocupada com estes, pois eles têm a oportunidade de estar na Sala de Recursos até o início do ensino médio e neste apenas contam com um intérprete. Ressalta também sua relação com uma aluna surda que está terminando o colegial, e que fora sua aluna. A aluna é surda, está terminando o terceiro ano do Ensino Médio, e durante sete anos participou da sala especial, e só foi incluída na classe comum quando apresentou domínio da escrita, então foi reclassificada para o sexto ano, e dessa forma ela já conhecia história do Brasil, mapas, matemática, tinha língua, linguagem, compreensão e conhecimento, e tudo o que era ensinado ela dizia que já tinha conhecimento. Então a professora E perguntou se ela iria sentir saudades do Ensino Médio, e ela bem categórica disse que não. Disse:

Não, você não sabe o que é ser surda numa sala que ninguém olha pra você, onde você não tem amigos, onde o seu professor não liga pra você, eu não vou sentir saudades (PROFESSORA E).

Os professores atualmente, especialmente professores do Ensino Fundamental, ciclo II e Ensino Médio não se interessam em aprender a Língua de Sinais ou mesmo manter uma parceria com a professora da Sala de Recursos, na verdade, apenas se configuram ao sistema escolar que julga piamente que os alunos aprendem. Ressaltou ainda a questão da socialização, pois como nos apontou no exemplo, muitas vezes os alunos se vêem sozinhos. Considera que enquanto são crianças alguns sentimentos ainda não estão enraizados, podendo ser feito um trabalho de acolhimento, contudo o sistema escolar não sabe como lidar com essa questão social.

Acho que a escola está muito aquém ainda de mostrar que dá conta, a M, por exemplo, sofreu no colegial dela, estava exclusiva dentro da própria sala de aula, e esta outra aluna que falamos, por exemplo, primeiro se formou, depois reclassificamos ela, aprendeu na sala especial, então quando já tinha um arcabouço de conhecimentos, foi para o sexto ano. Ela não perdeu nada, ela fala que tem muitas saudades daquele tempo, que ela aprendeu muitas coisas, como a fazer contas, trocar dinheiro, ver horas, e hoje a gente não dá mais conta, a Sala de Recursos não dá pra fazer tudo isso, mesmo porque eles cansam, acho que tem perdas (PROFESSORA E).

De acordo com o depoimento da professora, cabe aqui uma indagação sobre o que seria mais viável para o surdo. Destaca-se por esta fala a efetividade de escolas especiais para surdos em detrimento das escolas comuns, ainda que cercadas de apoios.

Segundo Lopes (2001) a escola para surdos, embora seja disciplinadora como as demais, possibilita trocas culturais e fortalecem o discurso surdo. Ressalta que

As identidades surdas presentes na escola de surdos podem estar em constante negociação, bem como, podem provocar outras identificações surdas. Tais identificações partem do contato com a diferença e a diversidade experienciada em uma modalidade linguística comum à condição de ser surdo (LOPES, 2001, p. 116).

Sob este contexto, os surdos quando reunidos num mesmo espaço escolar, têm “possibilidades de trocar experiências desiguais. Entre estas experiências, surgem diferentes perspectivas valorativas e poderes” (LOPES, 2001, p.116) e assim, esta situação linguística semelhante e tais trocas culturais auxiliam na formação e na convivência com a comunidade surda.

Estas experiências vão ao encontro das considerações tecidas por Quadros (2004), as quais contemplam o incentivo da convivência da criança surda com outros usuários de LIBRAS de forma precoce, destacando que nessa relação a criança passa pela apropriação da língua, se apropria da cultura surda e passa a construir sua identidade. E esta relação torna-se mais significativa quando ocorre na escola, uma vez que esta toma grande parte do tempo dos alunos e também oportuniza condições favoráveis de comunicação.

A interação social e a relação existente entre a professora da Sala de Recursos e os alunos surdos se apresentam bastante consolidadas por meio de um canal de comunicação efetivo, a LIBRAS, com aqueles que a dominam, e pelo respeito ao processo de aquisição desta língua por aqueles que estão aprendendo. Como ressalta Marchesi (1995a, p.209), esta interação deve ser compreendida não apenas como “dimensão do desenvolvimento ou como um processo em que intervém um conjunto de fatores comunicativos, mas também como elemento constituinte do processo de ensino aprendizagem, já que este processo se realiza a partir da ação conjunta de várias pessoas”.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), estas interações são fontes importantes de comunicação, uma vez que favorecem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais por meio de experiências e apoios educacionais.

Em vista desta comunicação tecida de forma apropriada pela professora e perpassando pelo respeito à língua e ao aluno surdo, evidencia-se a necessidade deste vínculo comunicativo essencial ao desenvolvimento dos mesmos. Esta relação acontece principalmente a partir dos interesses e preocupações do aluno e não apenas dos objetivos propostos pelo professor, a fim de que estes se tornem agentes de sua aprendizagem e se permitam estar inseridos em diálogos e conversações que favoreçam a experiência com o outro e com a competência comunicativa (MARCHESI, 1995a).

9.3 Caracterização da prática pedagógica das professoras do ensino regular

Neste item, apresentaremos os dados relativos ao questionário aplicado às quatro professoras do ensino regular, os quais para melhor visualização foram agrupados em cinco categorias: atuação; orientação e formação; prática pedagógica; acompanhamento ao aluno surdo e LIBRAS.

Apresentamos no quadro a seguir a caracterização das professoras do ensino regular:

Quadro 2 - Caracterização das professoras do ensino regular

PROFESSORES	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	INÍCIO DO TRABALHO COM SURDOS
A	38	Magistério; Pedagogia; LIBRAS ¹⁰	17	2008
B	42	Magistério; Pedagogia; Cursando LIBRAS	20	2011
C	39	Magistério; Pedagogia	15	2011
D	41	Magistério; Pedagogia; LIBRAS	18	2006

Fonte: Elaboração própria

¹⁰ O curso de LIBRAS é oferecido pela Secretaria de Educação do município aos professores que atuam nesta rede de ensino.

9.3.1 Atuação

No questionário realizado com as quatro professoras, a primeira pergunta versava se o professor já havia trabalhado com alunos surdos e por quanto tempo. As respostas apontaram que as professoras **A** e **D** já haviam trabalhado com alunos surdos incluídos em suas salas de aula, uma por três anos, e a outra trabalha há seis anos. As professoras **B** e **C** não tinham essa experiência, contudo a professora **B** já havia trabalhado com alunos cegos por três anos e no momento fazia curso de LIBRAS.

9.3.2 Orientação e formação

A segunda pergunta referia-se, a saber, se essas professoras já haviam recebido algum tipo de apoio ou orientação para lidar com esses alunos em sala de aula e qual seria este. As quatro professoras responderam positivamente, dizendo que recebem orientações de uma professora habilitada em surdez que atende os alunos duas vezes por semana na Sala de Recursos, e que as auxiliam na adaptação dos conteúdos para o trabalho em sala de aula e a professora **B** ainda relatou que

[...] troco experiências com colegas que já trabalharam ou trabalham com crianças surdas, pois acredito que o trabalho fica enriquecido e significativo (PROFESSORA B).

As professoras relataram ainda descontentamento com seus cursos de formação, ressaltando a carência de aprendizagem para trabalhar com o aluno com deficiência, contudo acolhem essa nova experiência de trabalhar com o aluno com deficiência, embora muitas vezes sem a formação adequada e específica. Conforme aponta Carvalho (2004), os professores

[...] alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da Educação Especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2004, p.27).

Nesse sentido pretende-se remover as barreiras relacionadas à inclusão, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se formas de acessibilidade e apoio a fim de assegurar e garantir um suporte necessário aos alunos e aos professores por meio de providências efetivas e ações para o acesso e permanência na escola (CARVALHO, 2004).

As professoras destacaram receber apoio e orientação da professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez. Esta descrição corrobora com o planejamento proposto pelo AEE, o qual deve ser desenvolvido coletivamente entre o professor que ministra aula em LIBRAS e o professor da classe comum. Esse planejamento ocorre pela definição do conteúdo curricular, para assim elaborarem o plano de ensino levando em consideração as especificidades de cada aluno (BRASIL, 2007).

Neste sentido, também se destacam as falas das professoras que se configuram de modo a mostrar certa inquietação com relação à formação docente e continuada, a fim de melhor atenderem os alunos com deficiência, e neste tocante, os alunos surdos. Segundo Leão (2004), sobre uma formação adequada para a educação inclusiva de qualidade, refere-se que esta

[...] necessita que o professor de classe comum tenha uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno, com suas perspectivas ampliadas desfocando das características peculiares dos alunos, passando a percebê-los como um todo. Além disso, a formação desse profissional deve estar pautada em uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação continuada (LEAO, 2004, p. 108).

De acordo com Oliveira (2004), formar professores competentes e qualificados é um dos alicerces para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, especialmente os deficientes. Tal prerrogativa necessariamente deveria estar presente nos cursos de formação de forma ampla e abrangente. Na formação inicial do professor deveriam ser adquiridos conhecimentos que capacitassem estes a reconhecerem a diversidade de seus alunos, valorizando e identificando as necessidades individuais de cada um, repensando possíveis adaptações curriculares e estratégias para os alunos por meio da intencionalidade de sua ação pedagógica, sendo formado, pois, na perspectiva da inclusão.

Uma vez que os alunos são diferentes uns dos outros, o professor deve construir e utilizar práticas diferentes com os alunos, ou seja, reconhecendo seus limites e potencialidades, e por meio de atitudes efetivas estabelecer uma relação recíproca de respeito com o aluno. Uma formação acadêmica nesse sentido necessita de tempo e reflexão por parte dos professores com

relação à prática educativa, para assim atuarem mediante a realidade de exclusão que encontramos nas escolas atualmente, inserindo-se assim a necessidade de uma formação continuada (OLIVEIRA, 2004).

Conforme Moraes (2001), as propostas de formação continuada de professores apresentam-se como possibilidade de intervenção no contexto educacional e aponta contribuições que auxiliam a (re) formar a escola por meio de condições que proporcionem uma escola para todos. E por esta formação o professor deve buscar reflexões acerca de sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional, além de subsidiar seu autoconhecimento e instigar seu comprometimento com a aprendizagem de todos os alunos, e neste tocante, aos alunos surdos. “Por isso é que o projeto de formação continuada de professores deve, necessariamente, passar pelas camadas do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional” (MORAES, 2001, p.5).

9.3.3 Prática pedagógica

A terceira pergunta referia-se à prática pedagógica da professora frente ao aluno surdo. A professora **A** relata que procura adequar atividades em que a sala toda possa participar, a fim de subsidiar sua prática de forma a incluir cada vez mais a aluna no grupo/classe. Como por exemplo,

Listas de palavras, leitura de contos clássicos, construções coletivas com material concreto (letras móveis) apoiada em cartazes contendo a linguagem de sinais. Busco explorar o conteúdo trabalhado em sala de aula regular com diferentes estratégias e metodologias a fim de facilitar a compreensão da aula (PROFESSORA A).

Afirma que os conteúdos são adaptados segundo o grau de assimilação e aquisição da aluna surda, e que os faz por meio das orientações que recebe da professora da Sala de Recursos, bem como utiliza cartazes, recorte/colagem, pareamentos, sequências de figuras para elaboração de textos para ampliação de vocabulário. Nesse sentido considera que esses recursos embasam seu trabalho, e relata ainda sobre as estratégias, que quando identifica que os objetivos não foram alcançados, busca mudar as estratégias para que a aluna possa assimilar melhor.

A professora **B** adapta atividades com materiais concretos e usa a LIBRAS para as explicações, trabalha

Em português com figuras e escrita usando palavras de um mesmo grupo semântico e eu procuro usar tampinhas, palitos e outros materiais, pois no concreto é mais fácil (PROFESSORA B).

As professoras **A, B, C e D** relataram o apoio da intérprete de LIBRAS junto aos alunos surdos, uma vez que esta as auxiliam nas explicações e adaptações das atividades, pois muitas vezes por terem salas numerosas não conseguem explicar os conteúdos a estes alunos.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o ensino regular, ao promover a inclusão de alunos com deficiência, deverá prover a organização de serviços de apoio pedagógico especializado aos professores para que estes desenvolvam seu trabalho com mais eficiência, e este apoio é caracterizado pelas próprias Diretrizes como “[...] serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades do educando” (BRASIL, 2011, p.27).

De acordo com Decreto 7.611, Art. 3º, que dispõe sobre os objetivos do atendimento educacional especializado, este deve integrar a proposta pedagógica da escola e

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.12).

Dessa maneira, a intérprete também é um apoio para o professor do ensino regular frente ao aluno surdo, de forma a colaborar para com uma comunicação mais efetiva entre ambos e auxiliar nas atividades (BRASIL, 2011).

E de acordo com Lacerda (2000b, p. 62) a atuação do intérprete oferece condições “para o fim do bloqueio da comunicação que, muitas vezes, distancia ou isola os surdos dos ouvintes e dos conteúdos que precisam ser apreendidos”.

A professora **C** aponta que quando está sozinha mostra a atividade a ser feita até que haja compreensão, e que acredita que embora explicando oralmente ao aluno surdo, este entenda o que é para ser feito, pois de acordo com conversas informais com a professora da Sala de Recursos, habilitada em surdez e as observações realizadas, este aluno surdo pensa e age como ouvinte.

Nesse sentido, Perlin (2001) ressalta questões relacionadas às múltiplas identidades surdas. E como citado, este episódio corrobora com aquilo que a autora considera como “identidades surdas flutuantes”, onde

Elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esta identidade é interessante porque permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela (PERLIN, 2001, p.65).

A professora **D** considera que sua prática se dá pela Língua de Sinais, relata que ao mesmo tempo em que fala com a classe, faz os sinais para os surdos, e que adapta as atividades de acordo com a necessidade da criança. Segundo ela o conteúdo abordado é o mesmo da classe.

9.3.4 Acompanhamento do aluno surdo

A quarta pergunta versava sobre o acompanhamento do aluno surdo em sala de aula. A professora **A** aponta que a aluna surda apresenta um repertório na Língua de Sinais mínimo, pois segundo a professora **E** a família adota como comunicação uma “linguagem caseira”, e dessa forma restringindo o vocabulário da criança e dificultando a compreensão e acompanhamento desta pela professora que por sua vez não compreende os sinais. A professora **A** considera ainda que a escola acaba

se tornando a única oportunidade da criança em ter progresso para uma comunicação significativa diante do grupo escolar e da sociedade de maneira eficaz (PROFESSORA A).

A professora **B** possui dois alunos surdos, e relata que um deles acompanha as explicações, uma vez que possui o domínio da LIBRAS e passa pelo processo de aquisição da Língua Portuguesa (com 11 anos), e dessa forma não tem dificuldades com ele, além de ser uma criança alegre, interessada e comunicativa com os colegas. Contudo, o outro aluno aponta ter maiores dificuldades, pois ele apresenta uma deficiência motora e necessita de uma atenção

especial, mas sabe LIBRAS e se comunica por meio de uma prancha de comunicação, além de se comunicar com os colegas que também aprendem.

A professora **C** relata que o aluno surdo acompanha a aula com o auxílio da intérprete e quando ela própria (na medida do possível, pois tem uma sala muito numerosa) oferece um atendimento mais específico a ele.

A professora **D** aponta que como os demais alunos eles demonstram facilidades em algumas situações e dificuldade em outras, e que assim os conteúdos essenciais são trabalhados de forma cíclica, retomando o conteúdo sempre que necessário.

9.3.5 Avaliação sobre a LIBRAS no contexto educacional

A quinta pergunta é acerca da avaliação feita pela professora sobre a Língua de Sinais no contexto educacional. Todas as professoras relataram terem feito ou estarem fazendo curso de LIBRAS oferecido pelo município. A professora **A** aponta a Língua de Sinais como a base de todo trabalho na educação com os surdos, pois, por meio dela, o aluno surdo adquire conhecimentos necessários para sua formação e aquisição de conhecimentos novos, bem como sendo através dos sinais que a comunicação existe e a interação com os colegas é possível, e neste sentido o papel do professor é fundamental para promover um ambiente de trocas, respeito às individualidades e potencialidades de cada indivíduo. E considera que

Incluir não significa apenas receber o aluno na sala de aula. Incluir vai muito mais além. É aceitar, acolher, e preparar para a vida em sociedade, sendo também um agente de mudanças consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Às vezes me entristeço e temo por ela, pois ela acredita que ouve e não se aceita como surda, sempre procura mexer a boca para fingir que está falando (PROFESSORA A).

Esta situação corresponde ao que nomeia Perlin (2001, p.64) como “identidade surda incompleta”, isto é, que é apresentada pelos surdos que estão sob uma “ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” e que pela hegemonia exercida pelos ouvintes torna-se muito difícil de ser rompida, especialmente quando estes surdos não participam das comunidades e movimentos surdos ou mesmo foram expostos à língua tardiamente.

A professora **B** considera a importância da língua e as dificuldades encontradas pelos ouvintes para se adaptarem a esta, e acredita ser de grande relevância os professores estudarem outros tipos de linguagem, como a LIBRAS e o BRAILLE, e assim estarem preparados para receber alunos com deficiência.

A professora **C** também aponta ter feito o curso, mas que não consegue se adaptar, apontando ter dificuldades com as mãos. Contudo, acredita que a língua é importante não só para a vida escolar, mas para a vida em sociedade. Ressalta que isso é necessário, uma vez que essa é a Língua pela qual eles se comunicam e compreendem o mundo.

A professora **D** avalia que para trabalhar com surdos é essencial a Língua de Sinais, já que sem ela não há comunicação e, principalmente, entendimento por ambas as partes; “assim como não haveria comunicação com um ouvinte se não houvesse a “fala” dentro da sala de aula”. E aponta ainda que

Também gostaria de salientar que para uma total interação entre as crianças surdas e ouvintes durante a aula e, para uma efetiva aprendizagem, além de material adaptado, o papel do professor que saiba LIBRAS é fundamental, pois percebo que quando, ao invés de professor, a criança surda é acompanhada por intérprete, tanto a interação quanto a aprendizagem ficam truncadas, inexistindo a cumplicidade professor/aluno (PROFESSORA D).

Neste sentido, segundo Skliar (2001, p.24) configura-se a importância da língua para o aluno surdo e sua aprendizagem e, referindo-se à dimensão pedagógica da educação bilíngue, as crianças que usam uma língua diferente da língua oficial têm o direito de serem educadas na sua língua. E esta reflexão deve se pautar também em uma política educacional que reconheça essa diferença, pois a Língua de Sinais “é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (SKLIAR, 2001, p.27).

Estes registros corroboram com as ideias apontadas por Marchesi (1995a), que atribuem ao professor a “responsabilidade de estruturar esta interação”, baseada no “intercâmbio comunicativo, que constitui também o núcleo central do processo de ensino aprendizagem da criança surda” (MARCHESI, 1995a, p.229). E este núcleo parte das limitações do aluno surdo e de como se dá sua relação com os demais. O autor ainda considera que o professor, que de fato se comprometa com esta educação, deve possuir três habilidades básicas: “1. Conhecer as formas de aprender da criança; 2. Saber dialogar com ela; 3. Saber propor tarefas adaptadas a suas possibilidades de aprendizagem e a suas estratégias específicas”. E por estas disposições torna-se

relevante que o professor conheça e aprenda a LIBRAS, para assim além de comunicar-se com os alunos surdos, também seja mediador desta interação com os demais alunos (MARCHESI, 1995a, p.229).

Assim, por meio destes relatos e das observações realizadas, para atenderem aos alunos surdos de maneira adequada e satisfatória, é fundamental que o professor, além de práticas pedagógicas específicas, compreenda e saiba a Língua de Sinais, de modo a oferecer um ensino de maior qualidade aos alunos por meio de sua própria língua. E desse modo, deve buscar seu aperfeiçoamento docente por meio de cursos que o capacitem para o exercício pleno de sua prática, e começar por aprender LIBRAS é um passo rumo à inclusão.

9.4 Observações na Sala de Recursos

Foi realizado um total de vinte e quatro observações, sendo duas semanais por um período de uma hora cada durante três meses, que foram registradas em um diário de campo, no qual a pesquisadora relatou alguns episódios que ocorreram durante as aulas e algumas estratégias pedagógicas diferenciadas.

Por se tratar de uma sala bastante heterogênea, a professora buscava sempre agir com equidade, vendo a necessidade de cada aluno. Uma das maiores necessidades era o fato de os alunos não dominarem a LIBRAS e para assim, posteriormente, adquirirem a Língua Portuguesa. Em vista disso, a professora priorizava a aquisição e o desenvolvimento da linguagem com todos os alunos, e com aqueles que já tinham maior domínio da Língua de Sinais trabalhava os conteúdos abordados na classe comum. A seguir descrevemos algumas atividades realizadas durante as observações.

9.4.1 Oficinas de linguagem

A professora iniciava as aulas com as “oficinas de linguagem”, na qual partia do reconto de narrativas em LIBRAS sobre episódios que os alunos haviam vivenciado em outros momentos e assim socializavam com os colegas.

Priorizava os momentos de interação, em que os alunos se dirigiam à frente da sala e narravam aos colegas os principais fatos que haviam ocorrido durante a semana ou mesmo na

classe comum ou em suas casas. Nesses momentos, os alunos demonstravam-se muito interessados e desejosos de se expressarem e serem compreendidos pelos demais e pela professora.

De acordo com a professora, diversas vezes alguns alunos chegam para a aula desanimados, tristes e até desinteressado, e nesse momento procurava trabalhar também questões referentes à identidade dos alunos.

Esta preocupação da professora vai ao encontro das considerações trazidas por Perlin (2001) sobre a presença heterogênea das identidades surdas – como citado anteriormente – entre as quais podemos destacar as identidades surdas de transição, incompletas e flutuantes. As identidades surdas de transição estão presentes nos surdos que “foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte e que passam para a comunidade surda” (PERLIN, 2001, p.64), sendo o momento em que ocorre a passagem para a experiência visual.

A identidade surda incompleta se trata da identidade apresentada por aqueles surdos que estão sob uma ideologia ouvintista preocupada em socializar os surdos de forma compatível com a cultura ouvinte, e que nesse sentido acabam por negar a representação surda e mais ainda, negam sua identidade.

A identidade surda flutuante está presente onde “os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes” (PERLIN, 2001, p.65), e que dessa forma permite ver, surdos conscientes ou não da surdez, e que, por conseguinte são vítimas da ideologia ouvintista e acabam dessa forma por desprezar a própria cultura.

Tais discussões se deram pelo fato de em suas próprias casas não serem compreendidos e respeitados em sua forma de comunicação. Em vista disso a professora trabalhava aspectos relacionados à comunidade surda da cidade e dos surdos que dela faziam parte, que trabalhavam, tinham sua família, e desenvolviam todas as atividades normalmente.

9.4.2 Explorando sinais

A professora desta sala fornecia os sinais (com desenhos) e apresentava o sinal (sinalizando) e dando exemplos de frases que apresentavam os sinais em questão, bem como solicitava aos alunos para elaborarem novas frases e estruturarem diálogos com estas.

No início da aula trabalhava o calendário e as características das condições de tempo daquele dia, bem como no início de cada mês resgatava o sinal daquele mês e o porquê do sinal, além de explorar por meio de recursos visuais o histórico dos acontecimentos do mês. Nesse sentido, uma atividade simples de calendário permite que a professora trabalhe vários conceitos, corroborando assim para uma aprendizagem mais efetiva dos alunos.

Explorava sinais também conhecidos como nomes, verbos, substantivos e pronomes interrogativos dentre outros, e fazia a relação nome/sinal. Em uma das aulas utilizou as palavras “onde” e “quantos” para construir frases com os alunos. Então fez da seguinte forma: levou uma folha com a palavra e o sinal, os alunos recortaram, colaram e depois elaboraram frases com aquelas palavras.

9.4.3 Narrativas em LIBRAS

A professora geralmente utilizava atividades de narrativas com conto e reconto de histórias ou acontecimentos para avaliar a aquisição e o domínio da língua pelos alunos. Contava histórias de livros, contos e pequenas histórias, que os alunos deveriam posteriormente recontar aos colegas da classe, e em seguida ilustrar o que haviam compreendido.

Todas as atividades realizadas partiam de uma proposta em oferecer a LIBRAS aos alunos e posteriormente proporcionar atividades que possibilitassem maior facilidade e significado frente à Língua Portuguesa como, por exemplo, exercícios de construção de palavras de objetos ou mesmo de palavras desconhecidas que apareceram no decorrer das narrativas e na classe comum.

A professora buscava partir daquilo que os alunos tinham conhecimento e interesse, além de abordar questões atuais como o uso das tecnologias e do computador. Em uma das aulas os alunos levantaram questionamentos sobre o uso das janelas de conversa, como por exemplo, o MSN. Sendo assim, a professora destacou o uso dessa ferramenta enquanto compartilhamento de mensagens e troca de experiências com os colegas, e propôs uma atividade na qual os alunos deveriam se dividir em duplas e simular uma conversa como ocorre no MSN, mas utilizando o caderno de classe, e assim criarem um diálogo juntos (ANEXO B).

A professora trabalhava com os diversos gêneros literários como narrativas e fábulas de Esopo. Em uma das aulas a professora trabalhou as fábulas: “A reunião dos ratos” e “O leão

apaixonado” e levou os alunos para assistirem um vídeo do ator surdo Nelson Pimenta, no qual ele conta em LIBRAS várias fábulas de Esopo e dentre elas as duas trabalhadas. Depois, em sala de aula cada um dos alunos foi à frente para contar, de sua maneira, uma das duas fábulas. E para finalizar cada aluno reescreveu uma destas. Os alunos se interessaram muito pela atividade e tiveram uma ótima participação em todas as etapas da sua realização. Segue em anexo a reescrita do aluno O sobre a fábula “O leão apaixonado” (ANEXO C).

9.4.4 Aulas e brincadeiras em outros espaços da escola

A professora procurava sempre diversificar suas estratégias e utilizar dos recursos dispostos pela escola. Em uma das aulas trabalhou questões referentes à preservação ambiental e a água, como sua importância, onde encontramos e onde a utilizamos. Em vista disso, na aula seguinte levou os alunos à sala de informática, equipada com uma lousa digital, para visualizarem ilustrações e imagens referentes ao conteúdo e acerca das condições da água em várias partes do planeta e no município onde moram.

Contava também com algumas brincadeiras realizadas no final da aula, por vezes no pátio, na biblioteca ou mesmo na sala de aula, como o “jogo da memória” em LIBRAS que era feito da seguinte maneira: a professora se sentava em roda com os alunos e escolhia um tema como, por exemplo, “coisas que levamos quando vamos viajar”. Então o primeiro pensava e sinalizava um objeto, já o segundo também pensava e sinalizava um objeto, mas também deveria sinalizar o que o outro colega iria levar, e assim sucessivamente até terem várias coisas para levar.

Esta prática corrobora com as propostas de Marchesi (1995) sobre a importância dos jogos no desenvolvimento da comunicação e da linguagem dos surdos, uma vez que “são situações ideais para favorecer a expressão e o intercâmbio comunicativo” (MARCHESI, 1995a, p.222).

9.4.5 Projetos

A professora desenvolveu alguns projetos ao longo do período das observações como os projetos “Supermercado” e “Alimentação”.

No projeto “Supermercado” a professora trabalhou desde questões básicas, como por exemplo, o contato que tiveram com supermercados; se já haviam ido a algum; ou que haviam comprado; e como sinais novos referentes ao funcionamento de um mercado e do porquê de as pessoas precisarem de um, bem como abordou aspectos relacionados aos produtos existentes no mercado e as pessoas que trabalham neste estabelecimento.

Explorou conteúdos interdisciplinares, ou seja, o projeto perpassou pelas várias disciplinas presentes no currículo, como em matemática, por exemplo, trabalhou a questão do dinheiro, de como os caixas funcionam. Durante o projeto pediu aos alunos que trouxessem embalagens de produtos para que no final montassem um pequeno mercado e fizessem suas compras. Os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia e ao final do projeto a sala virou um “Supermercado” onde eles poderiam realizar suas compras. O projeto foi satisfatório e enriquecedor, pois em uma avaliação realizada pela professora no final, por meio de conversas informais e recontos pelos próprios alunos de como havia sido a experiência de criarem um mercado, evidenciaram-se avanços relacionados à aprendizagem e aquisição de novos sinais, bem como avanços significativos frente à matemática e situações problemas.

No projeto “Alimentação” a professora trabalhou com contos de livros relacionados à alimentação e à saúde, como histórias referentes a uma alimentação saudável e alimentos que são prejudiciais à saúde e que devem ser evitados dentre outros. A fim de ilustrar os conteúdos explorados realizaram uma visita em uma quitanda próxima à escola, em que foi possível aos alunos o contato com verduras, frutas e legumes variados, além de aprenderem os sinais que não conheciam e identificarem novos conceitos.

9.4.6 Ensino de matemática

Para o ensino de matemática a professora utiliza muitos recursos visuais para contextualizar o conteúdo facilitando a compreensão deste pelos alunos. Para explorar questões relacionadas a quantidades e correspondência numérica a professora utilizava o material dourado e um baralho de número para fazer o pareamento e assim exemplificar por meio de materiais concretos. No ensino da geometria mostrou aos alunos por meio do trabalho com o Tangran a capacidade de cada um para desenvolver habilidades e competências como discriminação e memória visual, e a identificação de figuras geométricas e suas características. E, para elucidar o

conteúdo aprendido pediu aos alunos para procurarem em revistas figuras com os mesmos desenhos e formatos das formas geométricas e depois construísem em grupos cartazes com essas imagens, para depois apresentá-lo à sala.

Com isto, verificamos que a utilização de metodologias diferenciadas é fundamental para o processo de aquisição de linguagem do surdo, e ainda podemos destacar a importância do uso de materiais concretos durante as explicações da professora. “O uso de material visual atende de forma concreta às necessidades e curiosidades dos alunos, estimulando-os a uma maior participação na construção de sua aprendizagem” (SANTANA, 2006).

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mais do que as flores, são belos os frutos”

(São Padre Pio de Pietrecina)

Essa pesquisa propôs-se a investigar a organização do ensino para alunos surdos numa cidade do interior paulista. E especificamente a analisar o trabalho pedagógico realizado em Sala de Recursos; verificar como ocorre a relação entre a Sala de Recursos e a classe comum na organização do apoio ao aluno surdo; analisar o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos em relação ao aluno surdo, na perspectiva da professora habilitada e caracterizar a prática pedagógica das professoras da classe comum.

Em vista disso, partiu-se da trajetória da pesquisadora, de seus questionamentos e formação, do caminho trilhado junto aos surdos e a LIBRAS, fazendo também uma revisão acerca de conceitos atrelados à inclusão, como o Atendimento Educacional Especializado, além do levantamento de estudos científicos relacionados à temática pesquisada.

Foi realizado ainda um breve recorte bibliográfico a respeito do ensino e da didática relacionados à prática pedagógica e um resgate histórico da educação dos surdos e das abordagens educacionais que a permeiam. Apresentou-se também um estudo sobre linguagem, cognição e Língua de Sinais, seguido por uma análise sobre o AEE e as políticas públicas para a educação inclusiva que os cerceiam.

A educação escolar do aluno surdo é perpassada pela formação do professor que deve ser permeada por metodologias diferenciadas, práticas pedagógicas diversificadas, estratégias específicas e uma reestruturação nos seus pensamentos e atitudes enquanto agente transformador da sociedade. Esse processo ocorre no sentido da busca de uma reflexão teórica sobre o papel do educador, a forma de comunicar e ensinar. Nesse sentido, é de grande importância que a prática pedagógica contemple as características e diferenças de cada aluno, uma vez que ela ocorre por meio de uma constante interação entre a formação inicial e a continuada.

Evidenciou-se que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora de Sala de Recursos, habilitada em surdez, oportunizaram avanços significativos na aprendizagem dos alunos surdos, visando um desenvolvimento escolar efetivo, uma vez que utilizou diferentes estratégias educacionais com vistas a promover o mesmo. A didática desta professora perpassa questões

referentes às diferenças e diversidade encontradas nos surdos e, por conseguinte, de que forma o deve agir. Neste sentido busca agir com equidade, e assim repensar o processo da construção do conhecimento.

No que se refere às práticas pedagógicas das professoras do ensino regular, verificou-se que as mesmas apresentaram estratégias educacionais divergentes, contudo as quatro professoras apresentaram-se comprometidas com a inclusão de seus alunos surdos e buscando práticas próprias para cada um. Entretanto, em seus relatos, consideraram que necessitam de uma formação mais abrangente para um atendimento de qualidade a todos os alunos conforme os pressupostos da educação inclusiva.

Por meio da formação continuada as professoras do ensino regular relataram aprimorar seus conhecimentos acerca da surdez e da língua de sinais com vistas a desenvolver as habilidades dos alunos e respeitar suas diferenças, reconhecendo a LIBRAS enquanto canal efetivo de comunicação com os surdos, considerando-a como sua primeira língua.

Destaca-se que as professoras apresentaram um discurso coerente com sua prática educativa, além de terem uma reta intenção para com a inclusão dos alunos surdos em sala de aula, proporcionando um ambiente significativo para estes com situações de aprendizagem que contemplem a compreensão e entendimento dos mesmos.

Mediante as narrativas das práticas das professoras, verificaram-se dificuldades para trabalhar com o aluno surdo e a necessidade da parceria com a professora da Sala de Recursos, que por sua vez oferece suporte pedagógico, a fim de propiciar situações mais efetivas de aprendizagem na classe comum, além de interagir com as mesmas no intuito de estruturarem juntas práticas diferenciadas e estratégias mais adequadas.

Ressalta-se aqui a relevância do papel do intérprete de LIBRAS junto ao aluno surdo e à professora de classe comum, que viabiliza um ensino específico atuando como mediador entre os envolvidos e minimizando algumas dificuldades encontradas pela professora, oportunizando dessa forma o acesso à comunicação e ao conhecimento escolar do aluno. Contudo, a inserção do intérprete não assegura que as demais necessidades do surdo, concernentes também à educação, sejam contempladas, considerando o processo de ensino aprendizagem e as estratégias e metodologias pedagógicas adequadas a este aluno. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade da formação deste profissional, especialmente no tocante ao contexto educacional.

A partir deste contexto, as instituições escolares devem reformular suas concepções acerca dos alunos surdos, a fim de oportunizar um ensino efetivamente de qualidade que pode acontecer por meio do envolvimento de um trabalho docente comprometido com a educação, visando transformar dialeticamente as pessoas envolvidas e a sociedade de maneira geral. Essas premissas remetem à necessidade de adequação de políticas institucionais atreladas não apenas à inclusão do surdo, mas de todos os alunos.

Conforme evidenciado na pesquisa verificou-se diferentes identidades surdas, nos alunos observados na Sala de Recursos, como por exemplo, as de transição, incompletas e flutuantes apresentadas por Perlin (2001), uma vez que estão em construção em meio a uma sociedade e ideologia ouvinte. É necessário que o surdo se reconheça como membro de uma comunidade linguística diferenciada, não desconsiderando o respeito à opção linguística da família, como apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Constatou-se que as perspectivas docentes progrediram com relação ao aluno surdo à medida que se valorizou a importância da LIBRAS na aprendizagem dos mesmos. Deste modo, pode-se dizer que isso foi um fator positivo, pois o primeiro passo rumo à inclusão é dar credibilidade ao potencial dos alunos para que estes possam se desenvolver. Evidencia-se a importância da parceria entre as professoras, uma vez que esta relação permitiu trocas entre as mesmas a fim de proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos e oferecer um suporte pedagógico adequado. É fundamental ocorrer à aproximação destes professores a fim de oportunizar condições de aprendizagem a esses alunos, respeitando suas particularidades comunicativas. Assim, esta aproximação tende a se configurar como um apoio para que as estratégias educacionais frente aos mesmos se efetivem significativamente.

Mediante as considerações tecidas faz-se necessário uma educação que verdadeiramente respeite a diversidade encontrada nas escolas e nas culturas que as constituem, e especialmente com relação ao surdo que se respeite e valorize a LIBRAS, com vistas a proporcionar melhores condições de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Acredita-se que o presente estudo tenha atingido o seu objetivo, todavia o mesmo suscitou várias reflexões que poderão servir de pesquisas para outros trabalhos, dentre elas de que forma a política do AEE subsidia a prática do professor. Essa e outras reflexões poderão servir para estudos em pesquisas posteriores.

Espera-se que os resultados obtidos possam servir de instrumento de análise para a implantação de práticas pedagógicas mais efetivas, bem como traçar sugestões que colaborem para a o aprimoramento científico ao se pensar na surdez, e com proeminência contribuir para o aprendizado daqueles nas quais se intensificam as intenções deste estudo, os surdos.

REFERÊNCIAS

ARDOÍNO, J. Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos/SP: EdFUSCar, 1998. p. 24-41

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BEHARES, L. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In SKLIAR, C.(Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, A.F.F. **Um estudo da escrita de alunos surdos do ensino fundamental-ciclo III da rede municipal de Araraquara**. 2009. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Araraquara.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs). **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 20 dez 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 jun. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade

Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 5 out 2009. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 2 dez. 2011.

BRASIL. **Nota Técnica 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns. Brasília: DF, 8 set 2010. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_9_de_outubro_2010.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 22 dez 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 29 mar. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 17 nov 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 29 mar. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 1 set 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> Acesso em: 10 jun. 2012.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de Surdos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. Intermediação da fala na escrita pelo surdo. In BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Londrina: Babel Editora, 1996, p. 67-74.

CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 2 ed. pg. 149-160.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CICCONE, M. Comunicação Total: uma Filosofia Educacional. In: _____. **Comunicação Total**: introdução, estratégia a pessoa surda. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica. 1996. Cap. 1. p. 1-9.

DAMAZIO, M. F. M. **Escolar de Pessoa com Surdez**: uma proposta inclusiva. 2005. 119 p. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

DELIBERATO, D. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área. In: MANZINI, J.E. (Org). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001. p. 13-53.

ERNESTINO, G. M. R. C.; NAKAMURA, J. L. Y. U.; BUFFA, M. J. M. B. Abordagens educacionais para surdos. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org). **O processo de comunicação**: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com deficiência. São José dos Campos: Pulso, 2006. Cap. 17, p. 237-242.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M.C.R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

INES. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/Paginas/prevenção.sp>>. Acesso em: 17 mai. 2011.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

LACERDA, C.B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262199800030000> Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, Fapesp, 2009.

_____. **A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais**: Trabalhando com sujeitos surdos. 2000a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lang=pt> Acesso em: 08 fev. 2011.

_____. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. Lovise, 2000b, p.51-84.

_____; LODI, A. C. B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos**. In: 30ª reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª reunião nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, A. M. de C. **O processo de inclusão:** a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo, Cortez, 2000, 3. ed. p.77-130.

LODI, A.C.B. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C.B.F.de. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.33-50.

LOPES, M.C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: _____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. Cap. 6, p.105-121.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

MARCHESI, A. et al. A educação da criança surda na escola integradora. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995a. Cap. 14, p. 215-231.

_____. Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995b. Cap. 13, p. 198-214.

_____. Os problemas de linguagem na escola. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. V.3. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995c. Cap. 6, p. 83-99.

_____. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: _____. **Desenvolvimento Psicológico e educação:** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais V.3; 2 ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2004. Cap 9, p. 171-192.

MARTINS, E.A. **Os alunos surdos no Ensino Regular:** o que dizem os professores. 2004. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campos Grande, 2004.

MARTINS, V.R. de O. **Reflexões acerca do trabalho do intérprete de Língua de Sinais na universidade:** limites e conquistas. V Seminário: Educação, políticas públicas e pessoas com deficiência. 2005. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/Sem10/vanessaomartins.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva.** In: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. 2001, Marília. UNESP de Marília (mimeo).

MORAES, M.C.M. Uma possibilidade de escola para todos: A formação continuada de professores em Educação Especial. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.11, novembro/2001.

MOURA, M.C. A Língua de Sinais da educação da criança surda. In: MOURA, M.C., LODI, A.C.B. e PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993. p.1-5.

_____. **O Surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.

NORTHERN, J.L & DOWNS, M.P. **Audição em crianças.** 3 ed. Trad. Maria Lucia Maciel França Madeira et al. São Paulo: Manole, 1989.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em Educação Especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. (Org). **Temas em Educação Especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. Cap. 9, p.239-243.

PAIVA E SILVA, A. B. de. **O aluno surdo na escola regular:** imagem e ação do professor. 2000. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PEDROSO, C.C.A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública:** o professor fluente em LIBRAS atuando como intérprete. 2006. 210p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Araraquara.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, CARLOS (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. Cap.3. p. 51-73.

PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997.

_____. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo, Cortez, 2000, 3. Ed. p. 19-76.

QUADROS, R.M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

RABELO, A. Contribuições e depoimentos. In: CICCONE, M. (Org.). **Comunicação Total:** introdução, estratégia a pessoa surda. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1996, 2. Ed. Cap. 4. p. 78-86.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H. M. M. L. et. al. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SANCHES, G. M. M. B; ROMEU, C. R.F. **Atividades Lúdicas no processo de ensino/aprendizagem.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1996.69 p.

SANTANA, M. Z. **Experiências didático-metodológicas de professores de classe comum/regular com alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em:
<http://www.bdt.d.ufpe.br/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1343>
Acesso em: 07 out. 2008.

SKLIAR C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. Cap. 1 p. 7- 32.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VILELAS, J. **Investigação:** O processo de construção do Conhecimento. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Fundamentos de defectologia.** Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo Y Educación, 1989.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R. A. T. (Orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNCIDE A - Levantamento de teses e dissertações

BUSCA / PALAVRA	Educação de surdos	Surdez	Língua de Sinais	Sala de Recursos e surdez
CAPES	15	59	0	0
IBICT	176	204	19	0
SCIELO	6	117	5	0
UFSCAR*	3	3	0	0
USP	10	10	20	0
UNICAMP	37	72	52	0
UNESP	8	6	7	0

* Entre os anos de 2000 e 2010.

APÊNDICE B - Carta à Secretaria Municipal de Educação de Jaú**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”****Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara****Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar****A****Ilmo. Sr.****Secretário de Educação**

Daiane Natalia Schiavon, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-graduação em Educação Escolar, nível Mestrado dessa faculdade, sob orientação, desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo realizar um mapeamento da situação da inclusão de alunos surdos na escola em que será realizada a pesquisa, verificando o número de alunos surdos incluídos, e analisando os efeitos da Língua de Sinais na aprendizagem destes.

Para tanto, a aluna necessita da autorização para realização para a realização da pesquisa nas escolas que têm alunos surdos matriculados no ensino fundamental e inscritos na Sala de Recursos da rede pública municipal da cidade de Jaú.

Sendo essa pesquisa de grande significação para a educação, solicita de Vossa Senhoria, autorização para a realização da mesma nessa rede de ensino, bem como para a coleta de dados.

Logo após a defesa, será entregue uma cópia do trabalho à Secretaria, e nos colocando à disposição para apresentação do mesmo aos seus membros.

Certas de podermos contar com a sua colaboração, agradecemos a atenção.

Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli

Orientadora FCL Departamento de Didática

Daiane Natalia Schiavon

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Araraquara, Junho de 2011.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Srs. Professores

Pela presente, venho solicitar o seu consentimento para participar desta pesquisa que será realizada junto aos alunos surdos que freqüentam a escola, intitulada “Um estudo dos efeitos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na inclusão escolar de alunos surdos do Ensino Fundamental”, cujo conteúdo é de responsabilidade de Daiane Natalia Schiavon, sob a orientação da Professora Doutora Luci Pastor Manzoli.

Os professores participantes desta pesquisa responderão a um questionário abordando questões referentes à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A pesquisa tem por objetivo realizar um mapeamento da situação da inclusão de alunos surdos na escola em que será realizada a pesquisa, verificar o número de alunos surdos incluídos e analisar os efeitos da Língua de Sinais na aprendizagem destes, além de oferecer uma devolutiva à escola da pesquisa realizada.

Para isso, serão realizadas observações semanais na Sala de Recursos. As observações de práticas educativas do professor, relacionadas à educação do aluno surdo, serão registradas semanalmente por meio de protocolos, atentando-se às estratégias procedimentais e atitudinais para o desenvolvimento dos objetivos propostos para o ensino.

O conteúdo dos registros obtidos pelas observações será utilizado apenas para a realização do estudo, podendo ser publicado em eventos e revistas científicas. É importante informar, que as observações serão realizadas e transcritas para fins acadêmicos. Informo ainda, que os participantes não terão quaisquer despesas ao colaborarem com esta pesquisa, tendo, portanto, liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles.

Em hipótese alguma serão utilizadas as informações desta pesquisa com finalidades diversas ao conteúdo do trabalho acadêmico e será mantida em sigilo a identidade da instituição, bem como os dados de identificação dos participantes, preservando seu anonimato, imagem, e auto-estima, garantindo que não haverá prejuízo algum aos participantes da pesquisa.

Alerto para possíveis riscos que a pesquisa pode oferecer. Destaco apenas o risco de extravio das gravações feitas para a entrevista e questionários com suas respectivas respostas. Sobre os benefícios destaco uma possível intervenção referente ao assunto da pesquisa, que, eventualmente possa gerar melhorias para os alunos surdos atendidos pela escola e para os educadores envolvidos, no sentido de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

Esta pesquisa fornecerá informações importantes para a Dissertação de Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara, e para futuros trabalhos na área de educação, onde os pesquisadores estão compromissados com o Código de Ética, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Ao final deste, encontram-se informações para contato em caso de dúvidas.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, estou ciente de que faço parte de uma amostra de pesquisa sobre Educação Inclusiva. Contribuirei com dados obtidos através de observações em sala de aula e questionário/ entrevista realizadas pela pesquisadora. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade e c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Daiane Natalia Schiavon (Pesquisadora)
(Orientadora)

Profª Drª Luci Pastor Manzoli

Professor

Pesquisadora: Daiane Natalia Schiavon

End.: Rua: Antonio Santana Galvão, 169 Jaú, SP

Telefone: (14) 8144-1527 E-mail: daia_schiavon@yahoo.com.br

APÊNDICE D - Autorização para pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

A EMEF “Laudelino de Abreu”,

Ilustríssima Senhora Diretora

Pela presente venho solicitar autorização para desenvolver pesquisa junto aos alunos surdos que freqüentam a escola, intitulada “Um estudo dos efeitos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na inclusão escolar de alunos surdos do Ensino Fundamental” cujo conteúdo é de responsabilidade de Daiane Natalia Schiavon, sob a orientação da Professora Doutora Luci Pastor Manzoli.

Os professores participantes desta pesquisa responderão a um questionário abordando questões referentes a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A pesquisa tem por objetivo realizar um mapeamento da situação da inclusão de alunos surdos na escola em que será realizada a pesquisa, verificando o número de alunos surdos incluídos e analisando os efeitos da Língua de Sinais na aprendizagem destes, além de oferecer uma devolutiva à escola da pesquisa realizada.

Em hipótese alguma serão utilizadas as informações desta pesquisa com finalidades diversas ao conteúdo do trabalho acadêmico e será mantida em sigilo a identidade da instituição, bem como os dados de identificação dos participantes, preservando seu anonimato.

Esta pesquisa fornecerá informações importantes para a Dissertação de Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara, e para futuros trabalhos na área de educação, onde os pesquisadores estão comprometidos com o Código de Ética, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Sem mais, certa de contar com seu apoio,

Daiane Natalia Schiavon

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada com a Professora da Sala de Recursos

1. Qual a sua formação e o que a levou a escolher a área da surdez? Quanto tempo atua nessa área?
2. Como é a sua prática pedagógica com esses alunos?
3. Que avaliação você faz da utilização da Língua de Sinais no contexto da sala de aula e educacional?
4. Como você orienta as professoras do ensino regular que possuem alunos surdos incluídos?
5. Qual a sua avaliação em relação aos alunos surdos que frequentam a Sala de Recursos referente ao seu desempenho escolar?

APÊNDICE F - Questionário – Professores do ensino regular

Prezado Professor

Conforme já é de seu conhecimento por meio do Termo de consentimento livre e esclarecido, e tendo em vista a pesquisa que está sendo desenvolvida e provisoriamente intitulada “Sala de Recursos: Um estudo da prática pedagógica com alunos surdos no Ensino Fundamental”, solicito a sua colaboração para responder a este questionário que muito contribuirá para um melhor entendimento sobre a aprendizagem desses alunos.

1. Você já havia trabalhado com alunos surdos?

() SIM () NÃO

Em que época e por quanto tempo?

2. Você recebeu ou recebe algum tipo de apoio ou orientação para lidar com esses alunos em sala de aula?

() SIM () NÃO

Qual?

3. Como se dá a sua prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista o aluno surdo incluído?

4. Como seu aluno surdo acompanha as atividades em sala de aula?

5. Que avaliação você faz da utilização da Língua de Sinais no contexto da sala de aula e educacional?

Agradeço a sua colaboração.

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada com a Diretora do Departamento de Inclusão do município

1. Quais as legislações de Educação Especial que o município segue?
2. Qual a finalidade do Departamento de Inclusão?
3. Como funciona a Sala de Recursos?
4. Quanto aos alunos surdos, sob qual legislação se pauta o município?
5. Estes alunos possuem intérpretes de LIBRAS?

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



Interessada: DAIANE NATALIA SCHIAVON

Projeto: Um estudo dos efeitos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na inclusão escolar de alunos surdos do ensino fundamental

Despacho nº 04/2011-FCL/CAR. – Comitê de Ética em Pesquisa

O projeto de pesquisa "Um estudo dos efeitos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na inclusão escolar de alunos surdos no ensino fundamental", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue em Julho de 2012 no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Araraquara, 16 de maio de 2011.

Prof. Dr. JOSÉ DOS REIS SANTOS FILHO
Coordenador do CEP
UNESP-FCL/CAR

ANEXO B

Quarta, 6 de novembro de 2011

Oficina de leitura e escrita

Experimentando MSN

um amigo escreve e o outro
responder.

G: oi o [] vai com come bolo gostoso
BOM.

G: oi G [] QUE HORA?
OTA 110

G: oi o [] QUER HORA 8:00 NOITE.

G: oi G [] EU NÃO NO PORQUE EU FOI
NA CASA DA DEBORA.

G: oi e [] VAMOS HORA?

G: - oi G [] PODE 7:00 NOITE.

G: oi o [] VAMOS CINEMA HORA?

G: oi G [] PODE HORA NOITE 8:38.

O Oi G VOCE QUE COME PIZZA HORA 8:00 NOITE.

G Oi O QUE ANIVERSARIO HORA?

O NAO VAI.

G Oi O GOSTO BEN IO.

O Oi G VOCE QUE NACIA DA VOVÓ OU VOVÓ¹
HORA?

G NAO OK.

O Oi G O FAX JAZ TICO PROTO.

G Oi O FALA BOM.

O Oi G FIM.

G Oi O e FIM.

FIM

